



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIO JOSÉ DE LIMA WINCHUAR

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ESCOLAS E CLASSES MULTISSERIIDAS DE
PRUDENTÓPOLIS-PR

CURITIBA

2020

MARCIO JOSÉ DE LIMA WINCHUAR

PRÁTICAS DE LEITURA EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ESCOLAS E CLASSES MULTISSERIADAS DE
PRUDENTÓPOLIS-PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leilah Santiago Bufrem

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Winchuar, Marcio José de Lima.

Práticas de leitura em escolas do campo : um estudo com
professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-PR /
Marcio José de Lima Winchuar. – Curitiba, 2020.
241 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Leilah Santiago Bufrem

1. Escolas rurais – Prudentópolis (PR). 2. Aprendizagem – Livros e
leitura. 3. Interesses na leitura. 4. Leitura – Aspectos sociais. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARCIO JOSÉ DE LIMA WINCHUAR** intitulada: **Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr**, sob orientação da Profa. Dra. LEILAH SANTIAGO BUFREM, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Junho de 2020.

Assinatura Eletrônica
01/07/2020 16:27:11.0
LEILAH SANTIAGO BUFREM
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/07/2020 01:17:27.0
SALOMÃO ANTONIO MUFARREJ HAGE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/06/2020 17:31:46.0
MARIA ANTONIA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica
04/07/2020 19:58:11.0
MARCOS GEHRKE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica
30/06/2020 15:00:48.0
TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 44369
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 44369



Digitalizado com CamScanner

Aos professores e professoras das escolas e turmas multisseriadas brasileiras em sua incansável luta por uma educação pública no/do campo.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Leilah Santiago Bufrem, minha orientadora, por toda atenção e dedicação nesse longo processo que envolve o doutorar. Seus conhecimentos, sempre compartilhados por meio de palavras amigas e gentis, contribuíram de forma inimaginável com minha formação profissional e humana. Obrigado pelo exemplo de força, carinho, dedicação e luta por uma sociedade mais justa e igualitária para aqueles que mais precisam.

Aos meus pais, Leonardo e Iracema, por sempre estarem comigo e me incentivarem em todos os meus sonhos. Sou uma pessoa privilegiada por tê-los em minha vida. Obrigado por serem meu refúgio, minha proteção. Obrigado por todos os sacrifícios que fizeram por mim para que eu tivesse acesso à educação. Todas as minhas conquistas, até hoje, são fruto e reflexo daquilo que fizeram por mim. Sou grato por tudo e considero vocês minha maior inspiração, meu espelho. Obrigado por fazerem a diferença em minha vida e por não me deixarem esquecer o lugar de onde vim.

Ao meu irmão Leandro, por tudo o que representa em minha vida. Obrigado por acreditar em mim, por me incentivar e por me lembrar, muitas vezes, o quanto sou abençoado. Como sabe, você é o irmão que, desde criança, esperei com todo carinho. Tenho orgulho da pessoa em quem se transformou, tanto pessoal quanto profissionalmente. Obrigado por sempre estar comigo e me apoiar. Você é uma das minhas inspirações.

Ao Diego, que há mais de cinco anos tem deixado meus dias melhores, mais coloridos e felizes. Obrigado por me acompanhar de perto durante todo o processo que envolve o doutorar, ouvindo meus sonhos, medos e anseios. Obrigado por tantas vezes levantar-se de madrugada para me levar à rodoviária, por me buscar e esperar com o cafezinho pronto, sempre com um belo sorriso no rosto. É um prazer tê-lo me esperando. Obrigado por vibrar comigo em cada conquista, por me incentivar, apoiar e ajudar. Sou grato por cada palavra de carinho, pela atenção e companheirismo em todos os momentos. Tudo fica mais leve quando sei que posso contar com você sempre.

Agradeço, mesmo que de forma simbólica, à Djanira, à Lenira e à Estamira, por sempre estarem pertinho e me lembrando de que a vida também é feita de

momentos de brincadeiras, bagunças, mordidas, afagos e de pausas. Obrigado por me ensinarem a dar menos valor às coisas materiais.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial, as minhas tias Nerci e Ceres, minha cunhada Viviane e minhas primas Janaína e Deisy.

A minha tia Maria – que já não está no mesmo plano – mas sempre esteve presente em minha vida, por acreditar em mim e entender minhas ausências, meus anseios e por fazer de mim uma pessoa melhor. Não há palavras para descrever o que você foi e sempre será para mim.

Ao meu avô, professor João Maria de Lima, que também já não está no mesmo plano, mas sempre esteve presente em minha formação. Deixou-nos fisicamente a poucos meses da minha formatura de graduação, mas sempre será lembrado por sua dedicação, bondade, carinho e amor pela educação e por toda família, o que o mantém vivo em meu coração. Obrigado por continuar me ensinando tanto.

À Márcia Paiva Bahls, a Marcinha, por sempre me incentivar, por acreditar em mim, por estar na torcida, vibrando e trazendo palavras de carinho. Você é uma das melhores pessoas que eu tenho na vida e quero você sempre por perto. Obrigado por tudo.

À Vantielen da Silva Silva, minha amiga irmã. Obrigado por entrar e ficar em minha vida, por fazer parte da minha história e por abrir espaço para eu dividir meus sentimentos. A vida fica muito mais leve quando se pode contar com pessoa como você. Obrigado por tudo!

Às amigas, Melissa Silva, Valdirene Manduca de Moraes, Carla Santos, Jane Drewinski, Vanessa Pereira, Marciane Mendes e Fabiane Soares. Obrigado pela presença de sempre, em todos os momentos. Cada uma, com seu jeitinho, conquistou um lugar especial em minha vida e estar com vocês é sinônimo de muita alegria. Sempre levarei cada uma no coração. Obrigado por vibrarem por mim e estarem sempre próximas.

À amiga Juliana Domit. Obrigado por sua amizade, por dividir as viagens, as dores, as angústias, os lugares mais seguros no ônibus. Sempre me lembrarei de você com muito carinho e gratidão.

À amiga Vanessa Rauê Rodrigues por sempre me apoiar e incentivar desde o início da trajetória do doutorado. Obrigado pelas dicas desde a elaboração do projeto e pela torcida.

À amiga Marli Aparecida Rocha de Souza que conheci numa manhã gelada de Curitiba. O seu jeito cuidadoso e gentil tornou o período de disciplina mais agradável. Obrigado por sua amizade!

Aos amigos do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI) e do Grupo de Pesquisas Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo pelo companheirismo e pelas discussões possibilitadas, em especial ao amigo Rodrigo dos Santos.

À banca do trabalho, composta pelas professoras Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Dr^a Maria Antônia de Souza, Dr^a Benedita de Almeida e, pelos professores, Dr^o Marcos Gehrke, Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage e Dr. Geraldo Balduino Horn. Obrigado pela leitura atenta e pelas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em especial, às professoras Dr^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Dr^a Leilah Santiago Bufrem, Dr^a Andrea Bezerra Cordeiro, Dr^a Gizele de Souza e Sônia Maria Chaves Haracemiv, por todos os ensinamentos e discussões proporcionados durante as disciplinas cursadas.

Aos professores Dr^o Ademir Nunes Gonçalves, Dr^o Alessandro Melo, Dr^a Laurete Maria Ruaro e Dr^o Aurélio Bona Júnior, que enquanto chefes do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), não mediram esforços para me ajudar a conciliar trabalho e estudos.

À secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis - PR pelo apoio e disponibilidade para que este estudo se realizasse.

A professora Eliane Dal Pisol, coordenadora pedagógica do município de Prudentópolis, pela disponibilidade e prontidão para ajudar e suprir minhas dúvidas durante todo o processo de pesquisa exploratória e de campo.

Aos professores participantes da pesquisa, por aceitarem e dividirem seus medos, anseios, objetivos e rotina escolar.

Aula de leitura

Ricardo Azevedo

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.

RESUMO

Tese desenvolvida na linha de pesquisa de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Apresenta como objeto de estudo as práticas de leitura no contexto das escolas multisseriadas do campo. Parte do princípio de que o trabalho com estudantes de diferentes idades em sala de aula pode ser um elemento potencializador do aprendizado da leitura em escolas e turmas multisseriadas, entretanto, determinantes de ordem cultural, social, político e econômico interferem no trabalho docente. Traz como objetivo geral analisar sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-Pr. Como objetivos específicos, busca explicitar aspectos históricos e legais referentes à organização das escolas multisseriadas em âmbito nacional; identificar concepções e práticas de leitura de professores atuantes em contextos multisseriados; analisar as condições de produção em que ocorrem as práticas de leitura; evidenciar particularidades que constituem as práticas de leitura em escolas rurais multisseriadas de Prudentópolis-Pr. Privilegia uma perspectiva crítica de leitura por meio de autores que a concebem como uma prática social, política e humanizadora. Problematisa as escolas/turmas multisseriadas no contexto brasileiro, partindo de seu histórico e organização em um projeto de educação rural e assume a perspectiva emancipadora da Educação do Campo. A partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, utiliza como instrumento de produção de dados o questionário semiestruturado, a entrevista e a observação das condições de produção da leitura em cinco escolas/turmas multisseriadas do município. Conta com a participação de dezesseis educadores e, por meio da Análise de Conteúdo, analisa e problematisa dados construídos na pesquisa. Identifica que as escolas/turmas multisseriadas de Prudentópolis-PR apresentam um modo particular de funcionamento, mas ao mesmo tempo espelham dificuldades e desafios de outras escolas do campo brasileiras. Por fim, evidencia a tese de que as práticas de leitura vêm sendo construídas a partir de determinações que fragilizam o trabalho efetivo com a leitura sob diversos aspectos, sejam culturais, sociais, políticos ou econômicos. Confirma a constatação inicial de que o trabalho com estudantes com diferentes anos e idades em uma mesma turma pode ser um elemento potencializador do aprendizado da leitura, entretanto, as condições de produção em que as práticas ocorrem promovem dificuldades que interferem no trabalho docente, potencializando algumas práticas e inviabilizando outras.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola/turma multisseriada. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This is a thesis developed in the Culture, School and Educators' Education Processes research line. It aims at studying reading practices in the context of mixed grade rural schools. It is based on the principle that the work with students of different ages in the classroom might optimize reading learning in schools with mixed grade classes, however, cultural, social, political and economic factors impact the teachers' work. Its main objective is to analyze the aspects that build reading practices in schools and mixed grade classes in Prudentópolis – PR. Its specific objectives include to address historical and legal aspects related to the organization of mixed grade schools in the country; to identify reading conceptions and practices adopted by the teachers working with mixed grade classes; to analyze the conditions of production of reading practices; and to evidence particularities that constitute reading practices in rural mixed grade schools in Prudentópolis - PR. It privileges a critical perspective of reading put forward by authors that see reading as a social, political and humanizing practice. It questions mixed grade classes/schools in the Brazilian context, starting from its background and organization in a rural education project and adopts the emancipatory perspective of Field Education. From a bibliographic and field study, it collects data using a semi-structured questionnaire, interview and observation of the conditions of reading production in five mixed grade schools/classes in the municipality. The participants are sixteen teachers, and through the content analysis, it analyzes and problematizes the data gathered in the research. The results show that mixed grade schools/classes in Prudentópolis – PR have a particular way of functioning, and at the same time present the difficulties and challenges faced by other rural schools in Brazil. Finally, this thesis shows that reading practices have been built from determinations that weaken the effective work with reading under several aspects, either cultural, social, political or economic. It confirms the initial hypothesis that the work with students from different grades and of different ages in the same class might optimize reading learning, however, the conditions of production in which these practices occur also create difficulties that interfere with the teachers' work, optimizing some practices, but making others impossible.

Keywords: Field education. Mixed grade school/class. Reading practices.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Turma multisseriada na Escola Rural Municipal Vila Olarias	25
IMAGEM 2 – Localização de Prudentópolis no Paraná.....	44
IMAGEM 3 – Pêssanka exposta no Monumento Natural Salto São João	47
IMAGEM 4 – Estradas Rurais do interior de Prudentópolis.....	57
IMAGEM 5 – Caminhos para a escola	58
IMAGEM 6 – Escola Municipal do Campo Caraíde Pontarolo.....	60
IMAGEM 7 – Escola Municipal do Campo Presidente Kenedy	61
IMAGEM 8 – Escola Municipal do Campo de Barra Vermelha.....	62
IMAGEM 9 – Escola Municipal do Campo de Nova Galícia	63
IMAGEM 10 – Escola Municipal do Campo de São Sebastião	64
IMAGEM 11 – Igreja Rito Ucrâniano São José	65
IMAGEM 12 – Igreja Rito Ucrâniano São Demétrio	65
IMAGEM 13 – Organização da sala de aula	163
IMAGEM 14 – Espaços externos das escolas.....	163
IMAGEM 15 – Cantinhos da leitura	165
IMAGEM 16 – Geladeira literária.....	168
IMAGEM 17 – Sala de Leitura e brinquedoteca	160
IMAGEM 18 – Biblioteca de sala I.....	170
IMAGEM 19 – Biblioteca de sala II.....	170
IMAGEM 20 – Recortes de gêneros.....	177
IMAGEM 21 – Porta-gêneros	177
IMAGEM 22 – Sacola viajante I.....	209
IMAGEM 23 – Sacola Viajante II	209

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Acervo de leitura das escolas	175
GRÁFICO 2 – Principais gêneros lidos nas escolas	198

LISTA DE TEXTOS

TEXTO 1 – Um presente da natureza	60
TEXTO 2 – Um lugar encantado	60
TEXTO 3 – Será que acredito?	139
TEXTO 4 – A noiva dos pinus	139
TEXTO 5 – A igreja	141
TEXTO 6 – Atrativo turístico	141
TEXTO 7 – O mutirão	199
TEXTO 8 – A colheita do milho	199

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas por temática (2009-2019)	36
QUADRO 2 – Dados dos participantes da pesquisa	51
QUADRO 3 – Escolas municipais do campo com turmas multisseriadas	55
QUADRO 4 – Escola Rural Multisseriada X Escola pública do Campo	92
QUADRO 5 – Pesquisas sobre leitura e escolas multisseriadas (2009–2019)	115
QUADRO 6 – Condições de produção das práticas de leitura	130
QUADRO 7– Práticas de leitura, oralidade e escrita fundamentadas no Programa Escola da Terra.....	156
QUADRO 8 – Concepções de leitura dos participantes da pesquisa.....	182
QUADRO 9 – Práticas de leitura literária em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-Pr	191

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
EMC – Escola Multisseriada do Campo
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FURG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IAP- Instituto Ambiental do Paraná
LAECI – Laboratório do de Educação do Campo e Indígena
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS – Organização Mundial da Saúde
PME – Plano Municipal de Educação
PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD CAMPO – Programa Nacional do Livro Didático para o Campo
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SEED-PR – Secretaria de Educação do Paraná
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEB – Secretaria de Educação Básica
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Prólogo.....	20
1 Introdução.....	30
2 Caminhos da pesquisa: procedimentos de produção e análise de dados	40
2.1 Caracterização do município de Prudentópolis-Pr	43
2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa	49
2.3 Instrumentos de produção de dados: questionário semiestruturado	51
2.4 Instrumento de produção de dados: a observação	52
2.5 Instrumento de produção de dados: as entrevistas.....	64
2.6 Análises dos dados	65
3 Escolas e turmas multisseriadas: caracterização e conjuntura nacional	68
3.1 Cenários da multisseriação no contexto educacional: (in)visibilidade e precarização.....	70
3.2 Escola multi(seriada) em um Projeto de Educação Rural	78
3.3 Escola multi(seriada) em um projeto de Educação do Campo.....	85
4 Concepções e práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas: um levantamento bibliográfico.....	97
4.1 Leituras sobre a leitura: delineando conceitos	97
4.2 Práticas de leitura em escolas multisseriadas brasileiras	110
4.3 Condições de produção das práticas de leitura em escolas/turmas multisseriadas brasileiras.....	126
5 Práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-PR.....	132
5.1 Condições de produção das práticas de leitura: religiosidade e cultura local ...	135
5.1.1 Condições de produção das práticas de leitura: formação inicial e continuada em contextos multisseriados	145
5.1.2 Condições de produção das práticas de leitura: o trabalho docente em contextos multisseriados	155
5.1.3 Condições de produção da leitura: infraestrutura dos espaços para leitura ...	160
5.1.4 Condições de produção das práticas de leitura: materiais e manuais didáticos	172
5.2 Leitura e aspectos pedagógicos: concepções de leitura	177
5.2.1 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de leitura de narrativas infantis.....	186
5.2.2 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de leitura e gêneros discursivos ...	195

5.2.3 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de Leitura livre	203
5.2.4 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas e projetos de leitura	207
6 Considerações finais	214
7 Referências	221
8 Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	233
9 Apêndice 1 - Questionário semiestruturado	235
10 Apêndice 2 - Roteiro para entrevista com professores	241
11 Apêndice 3 – Roteiro de observação das condições de produção de leitura das escolas	242

Prólogo

Durante o processo de escrita de uma tese de doutorado que discute a leitura, muitos questionamentos vêm à tona, principalmente aqueles relacionados à construção do “eu”, pois, o ato de “ler-se” e saber, conscientemente, de que lugar se fala, ajuda a demonstrar uma posição diante do texto. Justifico, a partir de agora, o uso da primeira pessoa do singular, tendo em vista que busco estabelecer relações entre minha história de vida e meu objeto de pesquisa.

Em Freire (1986), aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo e compreender o seu contexto em uma dinâmica que vincula linguagem e realidade. Acrescento, ainda, que antes de ler o mundo e, sobretudo, as palavras, percebi no desenvolvimento desse texto a importância de aprender a ler a si próprio, fato possível por meio da reflexão e escrita de um texto sobre si. É um exercício de autoconhecimento.

Da mesma forma, considero o campo e as escolas que o integram como um espaço de produção de sentidos, de relações de vida, de troca de experiências, como um espaço de produção de saber, marcado por uma cultura própria que o identifica e identifica todos os sujeitos que nele habitam. Assim, parto de uma concepção de educação do campo que valoriza a cultura de seus sujeitos e não se sobrepõe ao urbano, tampouco o supervaloriza. Isso demonstra o olhar que dirijo à escola, não só como um espaço físico, mas como espaço de interação, de luta, de resistência e troca de saberes.

Sinto uma enorme identificação com as escolas do campo, pois sou fruto de uma delas e acredito que isso me motive a lutar por uma educação de qualidade a todas as crianças que frequentam este espaço, uma vez que se trata de uma identificação que transcende o âmbito profissional, ou seja, me vejo em cada criança e sinto-me na obrigação de lutar por seu direito à educação de qualidade.

Nasci no município de Guarapuava, região central do estado do Paraná. Cresci em uma comunidade simples, chamada de Vila Operária e conhecida também como Vila Olarias. Meus pais e avós, tanto maternos quanto paternos, são sujeitos advindos do campo. Todos trazem em suas memórias histórias que se entrelaçam com outras histórias de camponeses, sempre compartilhadas em reuniões de família. Meu avô materno, seu João Maria, foi um pequeno agricultor e professor das séries iniciais, do município de Mandirituba, no estado do Paraná,

pertencente à Região Metropolitana de Curitiba. Durante o dia, mesmo com o cansaço do trabalho braçal da roça, encontrava tempo para ministrar aulas em casa, no paiol improvisado e “na escolinha” multisseriada, construída na comunidade em que vivia. Foi professor alfabetizador de seus próprios filhos. Cresci ouvindo suas histórias, da precariedade da vida no campo, da falta de incentivos à docência e do esforço que fazia para conseguir alimentar seus onze filhos por meio do trabalho na roça e da docência, fato que o fez migrar para a “cidade” em busca de emprego e de uma vida melhor para a família.

Ao refletir acerca de o que é ser professor, sempre tive como referência meu avô materno. Como nasci de uma família pobre, tive o mínimo de acesso à leitura e aos livros antes da idade escolar. No entanto, isso nunca foi um empecilho para que eu não fosse estimulado, pois me lembro muito bem de minha mãe guardando todas as embalagens de produtos que comprava para me mostrar as letras, os números, sempre com o discurso de que eram coisas que eu aprenderia na escola. Fui pré-alfabetizado em casa. Lembro-me também de meu avô contando trechos da história de João e Maria e dizendo que era uma história que não tinha fim, que ele nunca conseguiria terminar. Hoje percebo as aventuras que ele incluía em meio à história, o que hoje me faz lembrar Sherazade, a lendária rainha da Pérsia, narradora dos contos das Mil e uma noites.

Minha concepção de escola, na infância, sempre foi de um lugar maravilhoso, graças ao incentivo e às conversas que tinha com minha mãe e ao incentivo de meu avô. Durante a espera para iniciar a vida escolar, meu avô materno me presenteou com um estojo de lápis e uma “maleta”. Recordo muito bem do rápido processo de escolha, pois ao passar os olhos em uma vermelha, tive a certeza de que seria aquela que me acompanharia na escola. Não imaginava que o vermelho teria uma conotação tão importante em minha vida, que marcaria um espírito de coletividade, de luta, de resistência.

Hoje, ao olhar para o passado, imagino o sacrifício que meu avô fez para me presentear, consigo lembrar de minha avó perguntando a ele: “por que uma ‘maleta’ tão cara”? E a resposta rápida de meu avô: “é sua primeira maleta, ele escolheu”. Hoje consigo perceber que tive as melhores referências de escola e docência muito antes de adentrar o espaço escolar. Minha mãe e meu avô apostaram em mim.

Ao retomar as memórias de minha infância, destaco Freire (1986, p. 12) na obra *A importância do ato de ler*, quando afirma que

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que vou me entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.

O exercício de retomada das vivências passadas me faz entender Paulo Freire de forma substancial, já que me possibilita não só expor uma história de vida, mas um exercício de olhar para dentro de mim e recriar-me, reviver-me e, sobretudo, interpretar-me. O que sou, atualmente, revela-se como fruto dessas vivências. Da mesma forma como destaca Freire (1986), para mim, as palavras, os textos, as letras encarnam-se em cada detalhe relatado.

Ao refletir sobre a formação de minha identidade pessoal e docente, percebo que as vivências que tive durante a infância, mesmo simples e com poucos recursos, fizeram de mim uma pessoa que acredita na educação e na forma como ela pode mudar nossa vida e o mundo. Isso faz parte de minha identidade de educador.

Meu pai, descendente de ucranianos refugiados, nasceu no interior dos campos de Prudentópolis-PR, na comunidade de Patos Velhos. No início da década de 1960, migrou, junto aos meus avós e minha tia mais velha, para a “cidade”, trazendo os mesmos sonhos de meus avós maternos: trabalho e uma vida digna, condições que o campo, naquele momento, não estava proporcionando. Isso, somado à ilusão de uma vida plena na cidade, fez com que toda família migrasse para o município de Guarapuava, no Centro-sul Paranaense. Desde o início do século XX, há um enorme movimento de migração do campo para a cidade, tendo em vista o processo de industrialização em grandes centros e a busca por trabalhos nestes locais.

Ao chegarem a cidade, meu pai e sua irmã mais velha foram matriculados na escola multisseriada. Segundo ele, na época, a escola era chamada “escola do prefeito”. Sua maior dificuldade estava relacionada ao uso da língua portuguesa, já que a língua ucraniana foi sua primeira língua e a aprendizagem da língua portuguesa se deu na escola. Esse, entre outros, foi um dos fatores que contribuiu para que não continuasse com seus estudos, tendo sido somente alfabetizado. O contato com a cultura ucraniana, tal como a língua e os costumes, por exemplo, fizeram parte de meu cotidiano desde muito cedo.

Enquanto criança, em meados da década de 1990, iniciei meus estudos na primeira série, na Escola Rural Municipal Vila Olarias¹, a mesma escola em que meu pai estudou no início da década de 1960. Infelizmente, essa escola fez parte de um projeto de nucleação, presente desde a década de 1990 na região, sendo fechada no início dos anos 2000. Foram quatro anos de estudos que ficaram guardados em minha memória: o cheiro dos materiais didáticos, o primeiro dia de aula, o choro, a primeira professora, as novas amizades, o estudo das letras, as brincadeiras no pátio da escola, o preparo do lanche, o fogão a lenha, as aventuras pelos “carreirinhos” até chegar à escola, o campo, os animais, as árvores, os livros, entre outros.

Essas memórias e narrativas também me lembram muito de Paulo Freire, que sempre relatava suas primeiras percepções de mundo, suas primeiras leituras a partir do contato com a natureza, com os mais velhos, com os pais, com as cores das flores e do céu, com a “[...] velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que me achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo” (FREIRE, 1986, p. 13).

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1986, p. 13).

Nessas relações, o fato de eu estudar na mesma escola de meu pai também foi algo que me incentivou, pois, mesmo tendo frequentado a escola por pouco tempo, ele sempre me contava das suas “aventuras” naquele lugar e as ainda rememora em momentos oportunos. Tratava-se de uma escola muito simples, apenas com uma sala de aula, uma cozinha, uma privada, dois quadros-negros e uma estante com poucos livros, entretanto, era a única referência de escola que tive até terminar a 4ª série. Foi o mundo de minhas primeiras leituras. Jamais imaginei que hoje, estivesse revisitando essas lembranças para construir a apresentação de

¹ Esta escola e mais sessenta multisseriadas do município de Guarapuava-PR foram extintas por meio do Decreto 101/2000, de 03 de julho de 2000, assinado pelo prefeito Vitor Hugo Ribeiro Burko. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/g/guarapuava/decreto/2000/11/101/decreto-n-101-2000-extingue-estabelecimentos-escolares?q=101%2F2000> Acesso em 01 de maio de 2018.

minha tese de doutorado. Aproveito para apresentar uma foto capturada em frente a escola, na quarta série do ensino fundamental, no ano de 1998.

IMAGEM 1: Turma multisseriada na Escola Rural Municipal Vila Olarias. Guarapuava-PR.



FONTE: acervo pessoal do autor

Na imagem, apareço agachado, em terceiro da esquerda para a direita. Considero que olhar para a imagem também é uma forma denotativa e conotativa de olhar para si. Lembro-me dos medos e anseios que tinha, um deles estava relacionado à mudança de escola, já que no próximo ano sairia da escola multisseriada do campo e iria para a escola “da cidade” e seriada. A foto retrata um dia de educação física em que brincávamos no pátio da escola, todos felizes.

Com relação à leitura, destaco ser algo que me chama atenção desde criança. Na escola multisseriada, não tínhamos espaço específico para a biblioteca e sim uma estante pequena com alguns livros na própria sala de aula, dos quais ainda lembro de alguns títulos – *A Baleia Azul*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Maneco Caneco chapéu de funil*, entre outros. Meu primeiro contato com livros infantis ocorreu na escola e a leitura veio como algo mágico e fantasioso. A cada leitura, uma nova descoberta. Entretanto, enfatizo mais uma vez o incentivo de minha mãe e meu avô materno, sempre contando histórias e criando um imaginário de escola e de leitura como algo importante e prazeroso. Acredito que isso sempre me fez gostar do ambiente escolar.

A partir da quinta série, fui transferido para uma escola estadual, tendo em vista que a escola rural não ofertava os anos finais do ensino fundamental. Nesse

momento meu irmão começou a estudar na mesma escola que estudei e, como gostava muito daquele espaço e de meu irmão, acompanhei-o todos os dias no contraturno durante toda sua primeira série. Continuar naquele espaço junto a meu irmão mais novo era algo mágico para mim.

Ao iniciar os estudos na escola estadual, eu gostava tanto da leitura que me lembro muito bem do primeiro dia de aula, da primeira professora de Português e do primeiro texto lido por ela em sala: A caixinha de Faísca. Hoje, leio esse texto com todas as turmas com as quais trabalho, já que isso representa muito para mim. A professora Joana D'arc Vargas, atualmente minha amiga, é dotada de uma habilidade invejável para o trabalho com a leitura. Isso reforçou positivamente meu gosto pelos livros e, na escola estadual, tínhamos uma biblioteca com muitos materiais a disposição.

Durante o ensino médio, tive dificuldades para dar conta dos estudos, pois estudava à noite e trabalhava durante o dia. O trabalho braçal e o cansaço dificultavam minha aprendizagem, mas não foram empecilhos para eu continuar e, mesmo com muitas dificuldades, nunca desisti e nunca reprovei de ano. Ao terminar o ensino médio, como trabalhava em uma empresa de beneficiamento de madeiras – serraria – e estudei em uma escola que atendia a um público de periferia, o vestibular e a universidade pareciam algo muito distantes de minha cultura e de minha realidade. Meus amigos do trabalho não falavam em vestibular e estudos, pois isso não era preciso na função que exercíamos no trabalho. A escola, a meu ver era ótima, mas pecava nesses aspectos, pois não lembro de ouvir incentivos relacionados à continuidade dos estudos em um curso de graduação, talvez por atender um público trabalhador, no período noturno, e por ser uma escola técnica. Por outro lado, também entendo que é recente o acesso mais amplo à universidade pública, principalmente, em Guarapuava, que contava, no início dos anos 2000, com aproximadamente 170 mil habitantes e com apenas uma universidade.

Conheci a universidade por meio de um amigo e lá á tive contato uma aluna do curso de Letras, hoje minha amiga, doutora em Letras pela UFPR e professora do Instituto Federal do Paraná, professora Lorena Lima. Ressalto que tive outros contatos com a universidade, mas este foi o que mais me aproximou. Após tirar todas as dúvidas sobre a universidade e o curso pretendido, passei em segunda chamada no vestibular de verão. Foi um dia muito feliz e para mim algo que mudou

minha vida, possibilitando-me emancipação cultural, política, econômica e social. Fui o primeiro da família a concluir um curso superior.

Considero que minha identidade docente começou a se (des)construir muito antes de eu iniciar um curso de licenciatura. Hoje percebo que ela já se manifestava nas brincadeiras de criança, em que eu sempre fui o professor e meu primo e irmão os alunos. Além disso, acredito que ela já se mostrava na ajuda ao professor em sala de aula, nas interações, na concepção de escola e professor que foi se construindo. Entretanto, ao adentrar o espaço da universidade, enquanto aluno, fui me descobrindo e (re)construindo conceitos de forma científica, articulando-os com minha realidade.

Ao estudar em uma universidade pública, como acadêmico do curso de Letras, a leitura teve um papel fundamental em minha vida. É notória a mudança em meu comportamento e em minha maneira de ver e ler o mundo de forma cada vez mais crítica. Assim, a partir de Paulo Freire acredito que a educação e a leitura mudam as pessoas, ao passo que as pessoas mudam o mundo quando adquirem a capacidade de ler e interpretar a si próprios no mundo.

O estudo da leitura me acompanha desde minha primeira graduação, como já mencionado, Licenciatura em Letras Português e Literatura de Língua Portuguesa, concluída em 2010. Realizei um trabalho de conclusão de curso que discutia a leitura do ponto de vista discursivo, desenvolvendo uma proposta para o ensino fundamental e médio. O contato com a teoria da Análise de Discurso abriu meus olhos para as artimanhas utilizadas pela mídia para distorcer os fatos, bem como compreender que os efeitos de sentidos estão intimamente ligados com as posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade, tanto aqueles que escrevem quanto os que leem. Senti uma enorme vontade de compartilhar e levar aos meus futuros alunos essa descoberta. Vi, concretamente, nas práticas de leitura, uma possibilidade de mudar o mundo e contribuir com melhorias para a sociedade. Isso me motivou a desenvolver meu trabalho de conclusão de curso.

Logo que me formei, trabalhei dois anos na educação básica, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Arte. Foi uma experiência incrível, pois pude sentir o chão da escola e estabelecer as relações entre a teoria e a prática. Confesso que a primeira semana foi assustadora devido aos diversos problemas que a escola enfrentava, entretanto, foram momentos de aprendizagem e experiência profissional.

Na graduação em Pedagogia, concluída recentemente, em 2017, pensei a leitura em contextos de ressocialização, considerando seu caráter humanizador. Já no período em que iniciava o curso lembro das discussões realizadas na universidade acerca da lei de remição de pena pela leitura e nela vi uma potencialidade para a mudança de vida de sujeitos em privação de liberdade. Desenvolvi um trabalho de conclusão de curso a partir da lei, discutindo de forma conotativa e denotativa como a leitura pode “libertar” sujeitos privados de liberdade.

No mestrado, em Letras, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), iniciado em 2013, mesmo não tendo relação direta com o ambiente escolar, desenvolvi uma pesquisa acerca do espaço da colônia de Entre Rios, por meio das línguas alemã e portuguesa, para entender como o espaço e as identidades se constituem por meio da linguagem. Isso me ajudou a entender que a leitura não está somente no tecido verbal, mas no imagético, no mundo e nas entrelinhas.

Ainda durante o mestrado, em 2014, comecei a trabalhar como professor colaborador do curso de graduação em Pedagogia, da UNICENTRO. Vejo esse momento como um marco para a construção de meu projeto de tese, pois nesse período tive o primeiro contato com o programa Escola da Terra, o qual me reaproximou do contexto do campo e foi decisivo para a escolha da temática em questão. Convidado pelo professor Marcos Gehrke, desde o ano de 2016 atuo como educador e voluntário na área da linguagem. O programa ocorreu em parceria com a Unicentro, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e as prefeituras dos municípios envolvidos, de 2015 a 2018.

O contato com o programa, com os sujeitos do campo e com as escolas multisseriadas, foi crucial para o início desta pesquisa. Na área da linguagem, desenvolvi trabalhos voltados às práticas de leitura e escrita por meio dos gêneros do discurso e deparei-me com a diversidade e riqueza com que as coisas acontecem no campo. As particularidades da multisseriação e das práticas de leitura, nesse contexto, instigaram-me a dialogar com educadores, entender suas dificuldades, seus anseios, medos, curiosidades. Foi um momento de muita aprendizagem, já que o contato foi desde com professores iniciantes até com aqueles em final de carreira. Curioso, para mim, foi perceber que aquela realidade

não era diferente daquela vivenciada por mim, ainda enquanto estudante dos anos iniciais, em meados da década de 1990.

As questões mencionadas acima fizeram-me sentir parte dessas escolas e do coletivo do campo, bem como perceber a necessidade de pesquisas envolvendo a leitura em contextos de multisseriação. Para Garcia et al. (2005, p. 47) “Quando se fala de uma identidade da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente neste: todos se dedicam ao ensino”. Entretanto, as vivências que marcam a trajetória docente no ambiente escolar e na construção do eu tornam ímpar a forma como se dedica ao ensino. Sendo assim, por meio dos relatos e reflexões apresentados, chego a conclusão de que minha prática docente ocorre de forma “encarnada” com minha história de vida e relação com a pesquisa. Minha identidade profissional docente está intrinsecamente ligada às interações experiências que tive no decorrer da vida e que ainda terei.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA et al., 2005, p. 54).

Nesse exercício de escrita, percebi que minha identidade pessoal e profissional é marcada por traços que vêm desde a infância e resistem, mesmo que de forma fragmentada, pois é o resultado das diversas experiências narradas e vividas. Minha identidade docente começa a ser construída ainda na infância por meio das referências que tive, tais como de minha mãe, meu avô, os professores e as vivências escolares.

Além do contato com professores e com as escolas durante a educação básica, destaco que a identificação com a leitura, com a docência e com as escolas multisseriadas foi reforçada na universidade de forma científica, com a teoria materializada na prática, por meio de relações fundamentais proporcionadas no espaço universitário, marcado pelo diálogo, pelo debate e pelas relações culturais.

A prática profissional foi o que me reaproximou do campo, das escolas multisseriadas e, sobretudo, da leitura, tendo em vista que meu projeto de doutorado surge da prática cotidiana, nas relações entre e com professores, alunos e sujeitos do campo em meio as suas angústias, medos e tensões. Isso justifica minha identificação com a luta por uma educação do campo de qualidade, por escolas de resistência que possibilitam o acesso ao saber científico às crianças camponesas, pela coletividade, por uma educação do/no campo feita por aqueles que se identificam com o campo, conhecem-no e sabem a importância dos sujeitos que ali vivem.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese foi finalizada e defendida em um período de quarentena e isolamento social. A pandemia da Covid 19 apresentou os primeiros casos em dezembro de 2019, em Wuhan, na China e se estendeu por todos os continentes, somando até meados de agosto de 2020, aproximadamente 21.593.607 casos no mundo e mais de 773.649 mortes, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em fevereiro de 2020 e já acumula mais de 3.340.197, somando mais de 107. 879 mortes, segundo dados obtidos no mês de agosto, no site do Ministério da Saúde. A situação que envolve o vírus, no país, além da grave crise sanitária e da precarização do sistema de saúde, evidencia problemas de ordem política, econômica e social.

Em meio à crise sanitária, a OMS indica medidas de isolamento social para conter o vírus, entretanto, no Brasil, vivenciamos políticas ineficazes de isolamento, bem como a negação de evidências científicas advindas de orientações de profissionais da saúde, cientistas, do Ministério da Saúde e da própria OMS, presentes no discurso do atual presidente da república, transmitido em rede nacional, fato que instiga apoiadores a descumprirem a quarentena e evidencia o descompasso entre seu discurso e o discurso da ciência, refletindo negativamente no combate à pandemia e freando as práticas de isolamento, em um cenário cada vez mais assustador.

Esse momento reafirma a importância e a necessidade de investimentos em pesquisa, em educação e em ciência, o que inclui trabalhos como o nosso. A leitura, pelo ponto de vista crítico, poderia amenizar problemas que estamos vivendo em decorrência do grande número de notícias falsas – *fake news* – que circulam atualmente e são tomadas como verdades por muitos sujeitos que, infelizmente, não aprenderam a ler e a olhar ao texto de forma crítica, a questioná-lo, a analisar suas condições de produção, seu suporte e seu objetivo como um todo. A falta da leitura e a interpretação podem trazer sérios problemas à sociedade e, neste caso, podem custar à própria vida de muitos inocentes, que ao acreditarem e disseminarem notícias falsas não veem gravidade em um problema tão sério.

Nessa conjuntura, acreditamos na potencialidade da leitura e na importância de práticas reflexivas que começam em sala de aula e se estendem por toda vida, tendo em vista que na era da informação, a seleção e a pesquisa de materiais

confiáveis para leitura serão cada vez mais necessários e a escola precisa discutir este assunto, considerando que a cada dia seremos pulverizados com notícias falsas que influenciam diretamente em nosso presente e futuro. Para Silva (1998), a leitura ensina a participação do homem na vida em sociedade em termos de compreensão do presente e do passado e de possibilidade de transformação sociocultural futura. A partir de uma visão freireana, a leitura dentro e fora da escola, transforma-se numa forma de combate à alienação, à injustiça, à barbárie, às desigualdades, à ignorância, atuando como uma prática de libertação.

Norteados por uma perspectiva crítica de leitura e inseridos na linha de pesquisa de *Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação*, trazemos como objeto de estudo as práticas de leitura no contexto das escolas e turmas multisseriadas do campo, no município de Prudentópolis, situado na região centro-sul do estado do Paraná. A pesquisa assume uma relação direta com a linha de pesquisa, tendo em vista que pensa a prática de ensino e aprendizagem de leitura em um contexto historicamente situado, marcado por formas de regulação, lutas, resistências, transgressões e imaginários, dando visibilidade à escola multisseriada e seus modos de organização e funcionamento, demonstrando o conjunto de saberes que a constitui.

Cumpramos assinalar que consideramos as práticas de leitura um conjunto de situações reais em sala de aula, a partir de gêneros verbais, imagéticos e orais, em um contexto especial de leitura, que é a escola do campo. Nossa concepção de leitura ultrapassa o âmbito da decodificação, sendo uma prática social necessária para o entendimento da vida humana e suas relações estruturais. Nesse âmbito, as práticas de leitura entrelaçam-se às formas de ler e interpretar a vida, dentro e fora da escola, pois se relacionam às práticas que envolvem a criança na participação e no entendimento de seu mundo (FREIRE, 1986), a partir da observação e leitura dos animais, das plantas, da natureza, das relações sociais em comunidade, das formas de compra e venda, da produção, dos hábitos familiares, das formas de sobrevivência, da escuta e interpretação das histórias contadas pelos avós, pais e pessoas mais velhas, pelas canções e cantigas, pela aprendizagem e interação nas brincadeiras e em seus imaginários.

Na visão freireana, aprendemos com a vida e com o mundo antes de aprendermos com a escola, fato que justifica a necessidade de considerar o mundo da criança em meio às práticas escolarizadas de leitura. Ao contrário, seria como

preparar o leitor para um mundo em que ele não está inserido, separando a escola da vida. As práticas de leitura devem estabelecer relações com o que faz sentido à criança, permitindo questionamentos, reflexões e inferências, desde a leitura de cantigas infantis, escuta de causos, contos e lendas, histórias locais, rodas de conversa, notícias, textos publicitários, reportagens, proporcionando um salto para outros textos de diversos campos de atuação. A escola é o lugar de todas essas leituras.

Caminhamos ao encontro de Silva (2008a, p. 6) e concebemos a prática de leitura um processo de criação e descoberta, dirigido pelos olhos perspicazes do escritor que, por trabalhar a linguagem e os aspectos da vida social, clarifica, ilumina e conduz o seu leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. Assim, “a leitura é aquela que depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”, promovendo visões de mundo e sociedade que são reconstruídas a cada leitura, sendo essencial no processo de formação humana.

Enquanto espaço em que ocorrem as práticas, as escolas multisseriadas têm recebido diversas adjetivações relacionadas à sua estrutura e, principalmente, à organização de seus tempos e espaços. O mais comum é o termo multisseriada, evidenciando os fortes vínculos à seriação, conforme a literatura investigada. Além disso, são denominadas de escolinhas, escola da professorinha, escolas unidocentes, escolas isoladas, escolas multisséries e, a partir do ano de 2006, de escolas multianos, tendo em vista a mudança no ensino fundamental, com a ampliação do tempo escolar dessa etapa de oito para nove anos² de duração, momento em que a denominação dos tempos, passando de “séries” para “anos”, entra em cena.

Nesta tese, optamos por utilizar o termo multisseriada, pois mesmo sabendo que a escola não se limita ao seu modelo de organização de tempos e espaços, o termo está carregado de sentidos que ressoam a falta de políticas educacionais voltadas à população do campo e à precarização das escolas rurais. Além disso, mais do que carregado de sentidos, ele é abrangente historicamente, representado assim na maior parte da literatura.

² A partir da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

Deparamo-nos, durante a pesquisa, com escolas e turmas multisseriadas. A primeira traz todos os anos/séries em um mesmo espaço, sob a responsabilidade de um único professor. Trata-se de escolas pequenas, localizadas comunidades rurais e muitas vezes, em funcionamento sem sede própria. A segunda, embora também localizada em espaços rurais, geralmente organizam o trabalho pedagógico em um único espaço, com dois ou três tempos escolares em que, muitas vezes, o mesmo professor trabalha com o 4º e o 5º anos de manhã e, à tarde, com Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos, por exemplo, conforme demonstra o trabalho de campo realizado.

As escolas e turmas multisseriadas apresentam um modo particular de funcionamento, observável por meio da organização do espaço escolar, da sala de aula, da relação professor e aluno, da relação aluno e aluno, do acesso ou não ao livro didático, da influência da cultura local, da família, das formas e frequência da realização de leituras, de outras práticas escolares e, principalmente, da pluralidade de funções realizadas pelo professor, uma vez que ele desempenha diversos papéis, tais como os de zelador da escola, merendeiro, diretor, secretário, agricultor, educador, entre outros eventualmente necessários para composição do contexto educacional. Esses fatores, a nosso ver, são determinantes das práticas de leitura.

O fazer docente inicia desde o longo trajeto de casa até a escola, o abrir a escola, preparar o lanche, preparar atividades aos alunos, divididos em séries/anos e presentes na mesma turma, e termina no fechar a escola para, então, fazer o trajeto de volta. Essa multiplicidade de funções exercidas pelo professor é vista como negativa (BARROS et al., 2010), no entanto, é construída historicamente e considerada inerente às escolas multisseriadas. De igual forma o educando também apresenta particularidades no que se refere ao seu papel social na escola, ou seja, está imerso em processos de cooperação e trabalho coletivo em função do bom funcionamento escolar.

Outra particularidade da multisseriação está relacionada ao fato de educadores se sentirem sozinhos no cotidiano de suas práticas, pois, muitas vezes, não há outros profissionais com quem trocar experiências ou problematizar situações do contexto escolar, conforme apontam Pianovski e Oliveira (2017). Além disso, o contato com a secretaria de educação dos municípios ocorre com pouca frequência, devido ao pequeno número de pedagogos responsáveis pela grande quantidade de escolas. Devem ser consideradas, igualmente, questões de tempo e

infraestrutura para chegar até algumas localidades em que as escolas estão situadas.

Em meio a este contexto, Corrêa e Araújo (2018) afirmam que o insucesso nas práticas de leitura e escrita está relacionado à precarização do trabalho em escolas multisseriadas, destacando-se a estrutura escolar, a falta do acompanhamento da família, a falta de material pedagógico, o currículo isolado da realidade do campo, a falta da merenda, as longas caminhadas diárias até a escola, fatores capazes de afetar o interesse do próprio aluno pelo estudo, como tem apontando outras pesquisas sobre a escola do campo. Assim, a Educação do Campo ainda tem um longo caminho a ser percorrido, sendo necessário repensar políticas públicas educacionais voltadas a esta modalidade.

Essas problemáticas vêm sendo retratadas em pesquisas de pós-graduação nas últimas décadas, dando visibilidade às escolas multisseriadas no cenário nacional, entretanto, ainda são poucas as pesquisas que discutem especificamente as práticas de leitura no contexto das escolas com essa organização. Para conhecer o que se tem estudado sobre o tema, realizamos uma busca de pesquisas relacionadas às práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas no Portal de Teses e Dissertações da Capes. Como resultado, apresentamos 19 pesquisas, conforme o exposto no QUADRO 1.

QUADRO 1: pesquisas por temática³ (2009-2019);

Temáticas abordadas	Dissertações	Teses	Total
Alfabetização e letramento em escolas e turmas multisseriadas.	6	1	7
Práticas de leitura em uma sala de aula multisseriada de assentamento do MST.	1	0	1
Leitura e escrita em escolas do campo multisseriada.	3	0	3
Leituras, memórias, cotidianos e narrativas de professoras em escolas multisseriadas.	2	0	2
Leitura e prática docente.	1	0	1
Políticas de leitura em escolas multisseriadas.	1	0	1
Leitura e jogos pedagógicos em turmas multisseriadas.	1	0	1
Leitura, escrita e narrativa literária.	2	1	3
Total	17	2	19

FONTE: elaborado pelo autor, 2019.

O QUADRO 1 demonstra que, embora tenhamos um número expressivo de pesquisas no âmbito da educação do campo, poucas discutem a escola

³ Na seção 2, apresentamos cada uma das pesquisas, evidenciando as condições de produção em que as práticas de leitura ocorrem.

multisseriada e as práticas de leitura nesse cenário. Esse fator produz dados singulares no decorrer da construção desta tese, pois pode evidenciar um contexto particular que acompanha as escolas do campo, as práticas de leitura e seu modo de organização e produção de sentidos nestes espaços.

A maior quantidade de pesquisas, conforme os resultados demonstrados no quadro, relaciona-se ao processo de alfabetização e letramento, evidenciando problemáticas vivenciadas neste contexto heterogêneo, marcado por diferentes saberes, culturas, idades, práticas docentes e modos de organização da escola. Além disso, demonstra a ênfase de pesquisas em entender o processo inicial de leitura e escrita na conjuntura que envolve os primeiros anos do ensino fundamental. Os demais trabalhos discutem a leitura articulada a outros elementos, como por exemplo, às memórias docentes e discentes, aos cotidianos, às narrativas literárias, à prática docente, às políticas de leitura e à formação do leitor.

A partir do conhecimento e da leitura das pesquisas sobre leitura e multisseriação, a tese foi se construindo, apontando para a necessidade da realização de estudos que apresentem sob quais determinações as práticas de leitura ocorrem em escolas multisseriadas no estado do Paraná. Assim, delimitamos, a priori, como espaço de produção de dados, um universo de 35 escolas multisseriadas do campo e 35 professores atuantes nessas instituições, no município de Prudentópolis-Pr. Justificamos a escolha, tendo em vista o grande número de escolas com turmas multisseriadas nesta região e a necessidade de conhecê-las e estudá-las, uma vez que atendem a, aproximadamente, 900 estudantes do meio rural. Esses números já justificam a relevância social deste estudo e permitem conhecer as determinações em que práticas de leitura vêm sendo realizadas.

Nessas condições, a problemática desta tese se constrói por meio de um conjunto de constatações, possíveis a partir da pesquisa exploratória em bases de dados, do contato com professores das escolas, durante a atuação no Programa Escola da Terra⁴ e do estudo exploratório em campo, por meio da aplicação de questionários semiestruturados. Entre as constatações, destacamos:

a) a forte presença da cultura ucraniana e a religiosidade presentes nas escolas são determinantes das práticas de leitura;

⁴ Conforme destaque na apresentação, atuei como educador da área de linguagem no programa nos anos de 2016 e 2017.

b) apesar das particularidades do município, as condições de produção da leitura refletem o que vivenciam outras escolas brasileiras, tendo em vista a precarização educacional do/no campo;

c) práticas com estudantes de diferentes idades em sala de aula pode ser um elemento potencializador do aprendizado da leitura em escolas do campo, entretanto, as condições de produção que as envolvem são desfavoráveis e interferem no trabalho docente.

Nesse contexto, buscamos entender as práticas escolarizadas de leitura nas escolas multisseriadas do município, bem como as relações entre as leituras realizadas e cultura presente nesse espaço, de forma a compreender o trabalho docente em meio às condições de produção que o envolvem. Assim, temos como questão central: *sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis?* Esse questionamento vem à tona ao passo que entendemos as particularidades da escola no município desde sua implantação, apresentando relações diretas com aparatos sociais, culturais, políticos e econômicos, que refletem na organização do espaço, na infraestrutura, no fazer discente e docente.

Nessa perspectiva, nosso objetivo geral pauta-se em analisar sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas em escolas e turmas multisseriadas do município de Prudentópolis-Pr. Para isso, desdobram-se como objetivos específicos: a) explicitar aspectos históricos e legais referentes à organização das escolas multisseriadas em âmbito nacional; b) identificar concepções e práticas de leitura de professores atuantes em escolas e turmas multisseriadas; c) analisar as condições de produção em que ocorrem as práticas de leitura em escolas multisseriadas do campo; d) evidenciar particularidades que constituem as práticas de leitura em escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr.

Para isso, consideramos que os participantes da pesquisa estão imersos em uma sociedade desigual e que o sistema em que estão inseridos exerce influência em suas [não] ações. Pretendemos entender as práticas de leitura a partir das relações que a envolvem, sejam sociais, históricas, políticas, culturais e/ou econômicas. Nessa perspectiva, assumimos essa forma de admitir a totalidade da organização social considerada historicamente.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de campo. Durante a pesquisa bibliográfica, preocupamo-nos em identificar pesquisas anteriores à nossa, que

discutissem as práticas de leitura no âmbito da educação do campo, a partir da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, conforme apresentado no quadro acima e na seção 3 desta tese. A pesquisa de campo foi realizada em três momentos, sendo: aplicação de questionário semiestruturado a professores, entrevistas e visita às escolas.

O questionário teve como foco o levantamento de informações relacionadas ao docente, em sua relação com as escolas multisseriadas, sua rotina, formação inicial e continuada, às práticas de leitura desenvolvidas, ao uso de materiais didáticos e aos determinantes que afetam as práticas de leitura realizadas em sala de aula. Trata-se de um instrumento de produção de dados importante, pois possibilitou o primeiro contato com os educadores durante a pesquisa e a identificação de seu cotidiano escolar. Do universo de 35 educadores, contamos com 16 participações efetivas.

Após a leitura dos dados produzidos, percebemos a necessidade de conhecer as escolas e seus espaços, bem como realizar uma entrevista com os educadores, tendo em vista que isso traria mais elementos para a interpretação dos relatos presentes no questionário. A partir da mediação da secretaria municipal de educação, escolhemos cinco escolas para visita e observação das condições de produção das práticas de leitura. As entrevistas possibilitaram esclarecer e aprofundar questões apresentadas no questionário, principalmente acerca das determinações pelas quais as práticas de leitura vêm sendo construídas.

A escola do campo ocupa um lugar de destaque na formação de leitores camponeses. Nesse sentido, consideramos importante trazer essas discussões à academia, visando contribuir com pesquisas científicas na área e entender o funcionamento das práticas de leitura no cenário nacional e no contexto paranaense. Pesquisas relacionadas às escolas multisseriadas podem ajudar no fortalecimento de políticas em prol de escolas do campo, bem como construir novos olhares, tal como destaca Arroyo (2010), distanciando-as de olhares reducionistas e abrindo-nos a compreensões e intervenções mais profundas.

Vale destacar que não elegemos a escola/turma multisseriada como ideal, tampouco a seriada, entretanto, apesar das dificuldades e enfrentamentos, consideramos que a permanência das escolas multisseriadas em determinadas comunidades é uma forma de manter a escola em funcionamento devido ao forte

processo de nucleação presente no estado do Paraná⁵. Consideramos, também, que a manutenção das escolas do/no campo vai além do acesso, uma vez que ela torna possível a interação com a comunidade e a produção do saber coletivo, fortalecendo os saberes do campo, as culturas e a identidade do povo que ali habita. Nas palavras de Pianovski, “o campo é rico em saberes, lugar de vida e trabalho; a escola é um dos espaços de materialização destes saberes, por meio da resistência, da transformação e da construção de conhecimentos científicos” (PIANOVSKI, 2018, p. 335).

Após a introdução, esta tese será dividida em quatro seções. A primeira preocupa-se em apresentar o desenvolvimento metodológico da pesquisa desde o levantamento das primeiras hipóteses, estudo exploratório em base de dados, pesquisa bibliográfica, elaboração do projeto, elaboração dos instrumentos de produção de dados, pesquisa de campo e análise do material (BARDIN, 2016). Além disso, caracteriza o município de Prudentópolis-Pr, seus aspectos históricos, econômicos e culturais, bem como as escolas multisseriadas e os participantes da pesquisa.

A segunda seção historiciza a escola/turma multisseriada, seus marcos “em movimento”, desde a concepção de Educação Rural, a partir de Sérgio Celani Leite até a Educação do Campo, na perspectiva de Roseli Caldart e outros autores, demonstrando aspectos referentes ao conceito, à modalidade e a realidade das escolas do campo, seus enfrentamentos, contradições e desafios. Trata-se de uma fundamentação teórica que nos ajuda a entender como a escola voltada a povos camponeses vem se constituindo no Brasil.

Na terceira seção, discutimos concepções e práticas de leitura do/no campo, enfatizando estudos de Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire, entre outros autores, delimitando nosso posicionamento teórico adotado nesta tese. Em seguida, apresentamos um estudo exploratório realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a fim de dar visibilidade a pesquisas que giram em torno da leitura em contextos multisseriados no cenário nacional, proporcionando familiaridade com o problema e com o objeto de pesquisa, visando construir um quadro teórico suficiente para sustentar a argumentação e reconhecer o que foi explorado anteriormente sobre o tema.

⁵ Em meio a este processo de luta, além da multisseriação, as secretarias municipais não apresentam alternativa outra senão a nucleação.

Na quarta seção, apresentamos dados produzidos acerca das práticas de leitura em escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr. Realizamos a análise de dados, pautada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a partir de dois grandes eixos articulados à prática da leitura, os quais se evidenciaram por meio do estudo exploratório, sendo: condições de produção das práticas de leitura e leitura e aspectos pedagógicos. Os dois eixos desdobram-se em categorias que permitem analisar os dados em sua especificidade.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2016), considerada aqui um conjunto de técnicas e/ou procedimentos sistemáticos, permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção em que ocorrem os conteúdos a serem analisados. Os dados produzidos nos questionários e nas entrevistas, o contato com os professores e com o espaço das escolas, permitiram o cruzamento de informações e o cumprimento dos objetivos propostos nessa pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais, evidenciando o cumprimento dos objetivos e as respostas aos questionamentos possibilitadas por meio do trabalho.

2 Caminhos da pesquisa: procedimentos de produção e análise de dados

Esta pesquisa situa-se em uma perspectiva crítica, de cunho bibliográfico e de campo, tendo como instrumento de produção de dados o questionário semiestruturado, a entrevista com educadores de escolas multisseriadas, bem como imagens capturadas a partir da observação das condições de produção da leitura em 5 escolas. Além disso, fundamenta-se em autores que pensam a educação inserida em uma conjuntura marcada por relações de força nos âmbitos social, político, histórico e cultural, que perpassam as práticas escolarizadas de leitura que ocorrem neste contexto.

A pesquisa teve início em 2017, após aprovação no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, no entanto, os anseios relacionados ao trabalho, assim como a percepção da necessidade de escrita e desenvolvimento do projeto de tese tiveram início após o contato com o programa Escola da Terra no estado do Paraná, no ano de 2015, conforme descrito no prólogo. A aproximação com o Programa de Formação Continuada e com as problemáticas enfrentadas pelos sujeitos do campo foram decisivos para a escolha do objeto de pesquisa, já que a inserção nessa realidade despertou dúvidas, interesses e questionamentos, possibilitando as primeiras hipóteses.

Conforme destaca Minayo (2009, p. 16), a pesquisa é uma atividade da ciência em sua indagação e construção da realidade, que vincula pensamento e ação. Fruto de determinada inserção na realidade, “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”.

A partir dessa assertiva e imersos na temática, realizamos uma pesquisa bibliográfica em autores que postulam a Educação do Campo como possibilidade de emancipação humana, na perspectiva de Roseli Caldart, considerando o campo e seus sujeitos históricos produtores de conhecimento em suas interações e relações sociais. No âmbito da leitura, buscamos aqueles inseridos em uma perspectiva crítica e social, que fazem com que os sujeitos construam olhares para o texto e para o mundo, a partir de processos de interação com o outro, mediados pela linguagem.

Para discutir a leitura neste âmbito, realizamos, inicialmente, um estudo exploratório no acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Durante a primeira busca, percebemos a necessidade de filtrar os dados, tendo em vista que ao utilizar as palavras-chaves - educação do campo, educação rural, escola multisseriada e práticas de leitura - obtivemos um número elevado de pesquisas, somando 3.306 entre teses e dissertações, as quais não tratavam de forma específica as práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas, além de ser inviável a leitura de todos os trabalhos.

Na tentativa de realizar um levantamento mais específico, optamos por um limite temporal de 10 anos, sendo de 2009 a 2019, utilizando como palavras-chaves a combinação dos termos: “práticas de leitura”, “leitura”, “educação do campo”, “educação rural”, “escola multisseriada”, “escola multissérie” e “escola multiano”, utilizando os termos entre aspas para delimitar a pesquisa, bem como os operadores booleanos AND, OR, NOT. A partir de Araújo (2017), o termo AND significa “e” e, ao utilizá-lo em meio às combinações de palavras chaves, a busca apresenta como resultado pesquisas que oferecem no corpo do texto as duas palavras. No caso de OR, que significa “ou”, os resultados trazem trabalhos com um ou outro termo. Já o NOT, que significa “não” exclui uma das palavras sugeridas pelo autor.

A busca por meio da utilização dos operadores booleanos permitiu levantamos um total de 27 pesquisas, das quais selecionamos 16 que estavam em consonância com nossos objetivos, formando um quadro com títulos e autores. Esses dados permitiram a elaboração do projeto, a construção da problemática de pesquisa e, posteriormente, a fundamentação da tese. Após o exame de qualificação, fizemos uma nova busca e encontramos mais 3 pesquisas, que foram selecionadas e integradas ao quadro, totalizando 19 trabalhos.

A seleção ocorreu, primeiramente, por meio da leitura dos títulos, resumos e das palavras-chaves, estabelecendo contato com os textos, deixando-se invadir pelas primeiras impressões e orientações que cada pesquisa suscita (BARDIN, 2016). Selecionamos aquelas que trazem as práticas de leitura na especificidade das escolas multisseriadas. A busca em base de dados possibilitou constatarmos que a quantidade de trabalhos desenvolvidos no âmbito da leitura na Educação do Campo tem-se ampliado nos últimos anos, entretanto, em turmas multisseriadas ainda é pouco expressiva, sobretudo, no estado do Paraná.

De acordo com Bufrem (2011, p. 5) quanto maior é o conhecimento sobre um determinado tema, mais problemas são levantados pelo investigador que o domina, razão pela qual as leituras preliminares e a busca de pesquisas e informações sobre o objeto de estudo são importantes e foram significativas em nossa pesquisa. Essa prática é indicada “não apenas para aqueles cujo conhecimento sobre o tema é incipiente ou insatisfatório, mas também para os quais o aprofundamento nas questões permite identificar meandros, variáveis ou características capazes de provocar novas interrogações”.

Para dar andamento ao estudo, considerando um total de 474 escolas municipais multisseriadas do campo no estado do Paraná (SILVA; HAMMEL; BORSATTO, 2016), selecionamos Prudentópolis-Pr, uma vez que identificamos ser o município paranaense com 35 escolas com turmas multisseriadas, que atendem a, aproximadamente, 900 estudantes. O critério de escolha do está relacionado ao grande número de escolas e estudantes, bem como às características ímpares na região.

Após a delimitação, realizamos um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de agendarmos uma reunião com a então secretária, professora Audea Naconechem Volanin e a assessora educacional, professora Eliane Dal Pisol. A reunião ocorreu no dia 10 de abril de 2018, sendo marcada por um momento de interação e diálogo pelos quais foi possível a apresentação do pré-projeto e a exposição dos cuidados éticos por parte da instituição e do pesquisador. Com o parecer positivo da secretaria e a autorização da pesquisa, reunimos todos os documentos necessários e encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética em pesquisa da UFPR, no início do mês de maio de 2018. Após a apreciação ética, tivemos um parecer positivo⁶ para a realização da pesquisa em 11 de junho de 2018.

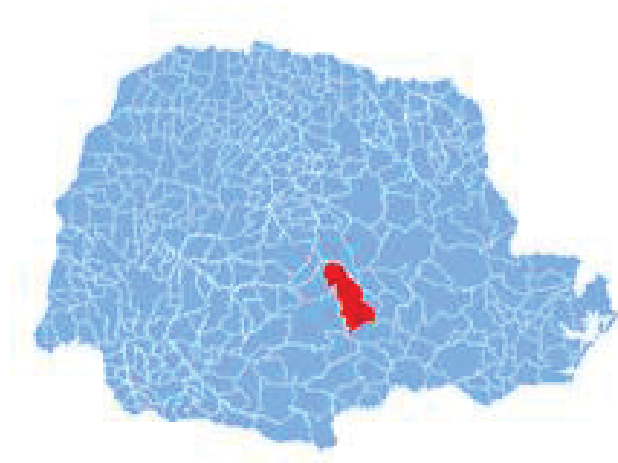
A seguir apresentamos dados referentes ao trabalho em campo, o qual permitiu nossa aproximação com a realidade vivenciada e com o objeto estudado, bem como a interação mais direta com os participantes, visando construir o conhecimento empírico, tão importante para a pesquisa nas ciências humanas e sociais (MINAYO, 2009). Nesse âmbito, caracterizamos o município, as escolas, o universo de participantes e o nosso recorte a partir dos instrumentos de produção de dados: questionário semiestruturado, observação e entrevista.

⁶ Parecer consubstanciado do CEP nº 2.705.134. CAEE: 89336818.3.0000.0102.

2.1 Caracterização do município de Prudentópolis-Pr

Prudentópolis está localizado na região centro-sul do estado do Paraná. Fundado em 12 de agosto de 1906, tem 114 anos de história. Antes disso, fazia parte da unidade administrativa de Guarapuava, na vila de São João de Capanema. O nome da cidade homenageia Prudente de Moraes, presidente da república no final do século XIX. Atualmente, possui uma área de 2.242,466 Km² e conta com uma população estimada de 51. 961 habitantes. Situado a, aproximadamente, 200 km da capital do estado, Curitiba, faz limite com Guarapuava, Cândido de Abreu, Ivaí, Guamiranga, Imbituva, Irati e Inácio Martins (IPARDES, 2019).

IMAGEM 2: localização de Prudentópolis no Paraná



Fonte: IPARDES, 2019.

Ao apresentarmos o processo de formação do município, seus limites e a vida no campo, não o consideramos apenas como um espaço demarcado por fronteiras federais, estaduais e municipais, mas como um território camponês, um espaço de vida (FERNANDES, 2012), de diversidade de culturas camponesas, de produção familiar, de trabalho, de residência da família e de interação, ao passo que compreendemos e consideramos as relações que se constroem a partir do trabalho familiar, cooperativo e comunitário, das trocas de experiências, da cultura, fatores que integram o processo de formação histórica e social do município.

A história de Prudentópolis é marcada pelo processo de imigração polonesa, italiana, alemã e, com destaque, ucraniana, que no final do século XIX começaram a

se instalar na região. O município surgiu da necessidade de povoamento das vastas regiões de mata e do esforço do governo estadual para a construção de estradas férreas e de linhas telegráficas no final do século XIX, conforme demonstra Costa (2013).

Apesar da pluralidade de povos que o formam, as ideologias que circulam no contexto fizeram com que o município obtivesse o título de “um pedacinho da Ucrânia no Brasil”, fato que contribui para um apagamento cultural e linguístico de outros grupos étnico-nacionais que adentraram a região, uma vez que a maior parte da população se diz ucraniana, ocasionando um silenciamento dos demais grupos que fizeram parte do processo de imigração (ROSA, 2017).

Além de grupos imigrantes, vale lembrar os povos indígenas que habitavam a região e que pouco aparecem nas narrativas sobre o município e, quando são lembrados, muitas vezes prevalece o olhar do colonizador. Caminhando na contramão de uma leitura estabelecida desse território, destacamos a presença e resistência indígena na região. No município de Turvo, por exemplo, que faz divisa com Prudentópolis e Guarapuava, situa-se a Terra Indígena de Marrecas, com etnia predominantemente Kaingang, resistindo a partir de seus modos de viver, sua cultura, seus costumes⁷.

A partir de dados que constituem a história do município, a literatura demonstra que o processo de imigração possui relação direta com a necessidade de mão de obra para o trabalho nas fazendas, o que fez com que o governo imperial e, posteriormente, republicano, iniciasse um programa de incentivo a processos migratórios para o país, tendo em vista que esta era uma das “[...] alternativas para resolver alguns problemas que poderiam atrasar sua expansão e seu estabelecimento no mercado mundial enquanto buscava afirmar sua nacionalidade” (SENIUK; SKRAVONSKI, 2014, p. 83). Por outro lado, os autores afirmam que havia também interesses de branqueamento da população brasileira por parte dos governantes e isso era possível por meio do apoio à imigração de povos europeus. Atualmente, segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2019), 82.14% dos habitantes se autodeclaram brancos, dando visibilidade à forte influência do processo de colonização.

⁷ Dados obtidos no sítio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), disponível em: <http://www.funai.gov.br/> e no sítio <https://terrasindigenas.org.br/> Acesso em 13 de julho de 2020.

No final do século XIX, a possibilidade de trabalho e de melhoria na qualidade de vida atraiu muitos imigrantes para o solo brasileiro e, em Prudentópolis, especialmente imigrantes ucranianos, já que a Ucrânia, neste período, sofria com a falta de empregos, a escassez de terras cultiváveis, bem como com o superpovoamento no campo. Esses foram alguns dos fatores que fizeram com que os ucranianos buscassem uma vida nova num local novo. Entretanto, ao chegarem ao Brasil, depararam-se com um espaço de extrema miserabilidade e dificuldades, diferente dos imaginários construídos sobre o Brasil no continente europeu, fato que os acompanhou durante um longo período de sua história (SENIUK; SKRAVONSKI, 2014).

Para Zazula (2015), Prudentópolis foi, no Brasil, o município que mais recebeu imigrantes ucranianos. Ao chegarem, foram destinados a locais de difícil acesso na região, sendo obrigados a desbravar as matas densas e sem estradas. Foram esses imigrantes que abriram as primeiras picadas e clarões, construíram as casas sob comando dos coronéis e inspetores.

A escassez e a dificuldade eram realidades. Com muito trabalho, os ucranianos se estabeleceram na região, desenvolvendo a multicultura e a produção doméstica destinada a permuta. Trouxeram consigo uma rica cultura, assentada na crença religiosa. A língua, as danças típicas, os costumes pascais e natalinos, os pratos peculiares, o colorido das pêsankas carregado de simbologias e significados. (ZAZULA, 2015, p. 2136).

Atualmente, como reflexo desse processo, a maioria de seus habitantes, mantém relações com o país de origem. A cidade destaca-se pela arquitetura e pela cultura ucraniana, tornando-se um atrativo turístico no estado e trazendo visitantes para conhecer seus casarões antigos, a língua ucraniana utilizada por algumas famílias e em celebrações religiosas, a cultura, manifestada pelas danças típicas, artesanatos e, principalmente, pelas belas igrejas espalhadas pelo município – tanto no campo quanto na cidade – marcadas pelos padrões do estilo bizantino.

A religiosidade foi um elemento fundamental de sobrevivência da etnia ucraniana em Prudentópolis. Fundamental porque foi a diferença entre o insuportável e o tolerável, ao servir de conforto e motivação para os assentados. A religião estava presente em todo o momento, ajudando a manter os laços étnicos com a terra-mãe. (SENIUK; SKRAVONSKI, 2014, p. 88).

Nesse sentido, para os autores, a língua e os costumes se mantiveram através da religião e a devoção, sendo um dos fatores que contribuiu para que muitos imigrantes não abandonassem o Brasil e voltassem para sua terra natal, devido às mesmas dificuldades extremas encontradas lá. Os fortes hábitos religiosos e a presença da língua ainda se mantém vivos na cidade e em pequenas comunidades rurais, principalmente, em datas comemorativas católicas, como Natal e Páscoa, por exemplo.

Na Páscoa “[...] é comum colocar *pêssankas*⁸ na cesta que será benta na tradicional benção de alimentos ucraniana, cujo ritual é realizado durante o sábado de aleluia” (CORRENT, 2015, p. 197). A Pêssanka, segundo o autor, é colocada juntamente com os alimentos a serem benzidos e que devem ser consumidos no Domingo de Páscoa, o que demonstra, atualmente, relações entre a cultura ucraniana a simbologia cristã. Como se trata de um ícone da cultura ucraniana e local, durante a pesquisa encontramos uma Pêssanka de tamanho elevado exposta para fotos no Monumento Natural São João⁹, que é caminho para a escola.

IMAGEM 3: Pêssanka exposta no Monumento Natural Salto São João



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

As *pêssankas* ainda estão presentes no interior das comunidades. Trata-se de um ovo de galinha ou ganso decorado artesanalmente no contexto familiar, no

⁸ As *pêssankas* são consideradas ícones da cultura ucraniana, e suas pinturas expressam símbolos e rituais específicos (CORRENT, 2015, p. 195).

⁹ O Monumento Natural Salto São João fica a 22 km do Centro de Prudentópolis, em uma área de 15 alqueires, em meio a uma floresta de araucárias bem preservada, com uma cachoeira com grande volume de água, com uma queda de 84 metros de altura e segue pelo Rio São João. Disponível em: <http://prudentopolis.pr.gov.br/turismo/monumento-natural-salto-sao-joao>

qual cada desenho, traço ou cor na fina casca do ovo, “simboliza diferentes desejos. É considerado um amuleto ou talismã e, por isso, todo aquele que a recebe como presente deve conservá-la e protegê-la, porque a mesma simboliza a vida, a sorte, a saúde, a prosperidade e a longevidade” (HAURESKO; GOMES; GOMES, 2016, p. 1009).

Por meio das diversas manifestações culturais, a comunidade ucraniana de Prudentópolis vem mantendo vivas suas tradições. Vários eventos são realizados durante o ano, com a presença da língua, da arte, da música, dos ritos religiosos e da cultura de forma geral. Trata-se de ações desenvolvidas pela igreja católica ucraniana, por cooperativas, associações, clubes e por iniciativas do próprio município de forma geral (GUIL; FERNANDES; FARAH, 2006).

No âmbito cultural e turístico, o município é conhecido pela cultura ucraniana, materializada não só pelos costumes religiosos, como também pela arquitetura urbanística e pela gastronomia, bem como pelo ecoturismo, devido ao grande número de quedas d'água, tanto na área urbana quanto na área rural, impulsionando a economia. Nesses espaços, a visita é comum, bem como os banhos de cachoeiras e a prática de esportes radicais, tais como o rappel e o canyonismo. Por este motivo, a cidade é conhecida como terras das cachoeiras gigantes (DAL PISOL, et al., 2016).

Além dos aspectos natural e cultural, economicamente, Prudentópolis evidencia-se pela sua diversidade no ramo da agricultura. Formado por pequenos agricultores, atua na produção de feijão, soja, trigo, milho, fumo, cevada, cebola, erva-mate, entre outros. Além da agricultura, destaca-se pela pecuária, criação de aves e pela produção de produtos de origem animal, como o leite e o mel, por exemplo (IPARDES, 2019). Nesse contexto, destacamos uma grande quantidade de faxinais espalhados pela zona rural. De acordo com dados do Instituto Ambiental do Paraná (IAP)¹⁰, o município dispõe de oito faxinais regulamentados, sendo Faxinal Linha Ivaí Anta Gorda, Faxinal Linha Paraná Anta Gorda, Faxinal Tijuco Preto, Faxinal Taboãozinho, Faxinal do Marcondes, Faxinal Guanabara, Faxinal Papanduva, Faxinal Barra Bonita. A organização dos Faxinais é baseada no uso coletivo da terra, a partir da criação de criadouros comunitários, em decisões coletivas e na preservação da paisagem nativa.

¹⁰ Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br/pagina-1434.html> Acesso em 14 de abril de 2020, às 19h

Para Oliveira (2008), os faxinais constituem-se por parcelas de terras de forma contínua e com proprietários distintos, sem cercas que dividem a área de um ou mais proprietários, exceto àquelas que fazem divisas entre a residência do morador e o criadouro comunitário. A partir de estudos de Chang, a autora caracteriza os faxinais pela criação de animais domésticos tanto para tração quanto para consumo, tais como equinos, suínos, caprinos, bovinos e aves, bem como a produção agrícola para o abastecimento familiar e a comercialização, destacando o cultivo de milho, feijão, arroz, batata, cebola, pinhão, erva-mate, entre outros produtos.

A identidade faxinalense constrói-se por meio de diferentes narrativas e elementos que impossibilitam estabelecer um parâmetro de definição. Entretanto, esses elementos estão associados à centralidade na família, no trabalho com a terra, na vida em comunidade, no respeito com a vida e com a natureza, a partir de práticas sociais que envolvem ofícios tradicionais, tais como benzimento, uso de plantas medicinais. No estado do Paraná, essas comunidades são encontradas em municípios e áreas com bioma da mata com Araucária, destacando-se a região metropolitana de Curitiba e parte do centro sul do estado (SIMÕES, 2015)¹¹.

No município de Prudentópolis, as comunidades faxinalenses são marcadas por diversas manifestações culturais, das quais destacamos as rodas de conversa, a hora do chimarrão, a divisão do trabalho, os mutirões de ajuda e a participação em festas religiosas em louvor ao padroeiro, sempre articuladas às relações de confiança entre os moradores. Esses fatores aproximam a comunidade e contribuem com a diminuição do êxodo rural, ao passo que integradas e mergulhadas no espírito coletivo e no respeito à comunidade, afastam-se do desejo de abandonar suas origens (OLIVEIRA, 2008).

Além do que já foi mencionado, Dal Pisol et al. (2016) esclarecem que a economia do município também é formada pelo cultivo e comércio de Pinus, pelo beneficiamento de madeiras, por granjas de porcos, alambiques, leiteiras e, com destaque, à produção de cerâmicas, já que Prudentópolis conta com

¹¹ Willian Simões defendeu sua tese em 2015, apresentando resultados de um estudo sobre a relação juventude e território, tendo jovens faxinalenses como sujeitos da pesquisa. Mais informações sobre faxinais podem ser encontradas em: SIMÕES, Willian. Territorialidade da juventude faxinalense: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. Tese. (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015.

aproximadamente 60 olarias em funcionamento. Ademais, registramos a agricultura familiar que ainda resiste na região.

2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme já destacado, de um universo de 35 professores, contamos com a aceitação e participação de 16, sendo 15 professoras e 1 professor. Consideramos que esse é um número significativo, tendo em vista que nosso critério de participação não é numérico, mas a “amostra deve permitir que o pesquisador seja capaz de conhecer bem a realidade ou objeto em sua complexidade, intensificando sua busca nas características e qualidades perceptíveis, sem que a generalização dificulte seu propósito” (BUFREM, 2011, p. 9). Para participar, foram adotados três critérios: aceitar participar da pesquisa; atuar como educador em escola e/ou turma multisseriada no ano corrente (2018); ter, pelo menos, um ano de experiência como professor em escola/turma multisseriada. A partir disso, consideramos o número de participantes uma amostra ideal, tendo em vista que refletem, em seus discursos, as múltiplas dimensões do objeto de estudo.

Considerando os preceitos éticos e a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, referimo-nos a cada um por meio da designação “educador (a)”, seguido da letra que o (a) distingue. No QUADRO 2, indicamos também o tempo de atuação como educador na escola multisseriada, as turmas que atendem em sala de aula, bem como sua participação na pesquisa por meio do questionário e/ou entrevista.

QUADRO 2: dados dos participantes da pesquisa (2018). (continua)

Participante	Turmas que atende	Tempo na escola	Questionário	Entrevista
Educadora A	Ed. infantil e 1º, 2º e 3º anos	21 a 30 anos	X	x
Educadora B	Ed. infantil e 1º, 2º e 3º anos	De 11 a 20 anos	X	x
Educadora C	Ed. infantil e 1º, 2º e 3º anos	4 a 10 anos	X	-
Educadora D	Ed. infantil e 1º e 2º anos	21 a 30 anos	X	-
Educadora E	Ed. infantil e 1º ano.	1 a 3 anos	X	-
Educadora F	Ed. infantil e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.	21 a 30 anos	X	-
Educadora G	Ed. infantil e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.	De 1 a 3 anos	X	x

(Conclusão)

Educadora H	Ed. infantil e 1º, 2º e 3º anos	21 a 30 anos	x	-
Educadora I	Ed. infantil e 1º, 2º, 3º e 5º anos	11 a 20 anos	X	-
Educadora J	1º, 2º e 4º anos	1 a 3 anos	X	-
Educadora K	Ed. infantil e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos	11 a 20 anos	X	-
Educadora L	Ed. infantil e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos	1 a 3 anos	X	x
Educadora M	1º e 2º anos	1 a 3 anos	X	x
Educadora N	1º e 3º anos	4 a 10 anos	X	-
Educador O	1º, 2º, 3º e 5º anos	1 a 3 anos	X	-
Educadora P	1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos	4 a 10 anos	X	-

FONTE: elaborado pelo autor, 2018.

Os participantes são efetivos do quadro próprio da Secretaria Municipal de Educação, com estabilidade funcional, entretanto, a rotatividade de educadores nas escolas ainda ocorre, tendo em vista que pelo menos 50% trabalham no campo, mas residem na sede ou em outra localidade rural. É comum que alguns busquem transferência para escolas da zona urbana após o cumprimento do estágio probatório, mas isso nem sempre acontece.

Entre os participantes, 37,5% trabalham na escola entre 1 e 3 anos. Por outro lado, 25% atuam há mais de 21 anos e 18,75% entre 11 e 20 anos. Nesse caso, se somados, temos 43,75% dos educadores com mais de 11 anos na mesma escola. Esses dados são animadores quando pensamos no processo de formação de professores em longo prazo, pois, muitas escolas brasileiras, nas mais distintas regiões, sofrem com a falta de professores e com a rotatividade, principalmente, devido à instabilidade no cargo. Nas escolas do município, por mais que isso também aconteça, os números demonstram que uma parcela significativa já atua a tempo suficiente para construir vínculos com a escola e com a comunidade em que ela está inserida.

Quanto à atuação em sala de aula, 68,75% dos educadores trabalham com a Educação infantil – pré-escola – junto ao Ensino Fundamental. De forma mais específica, 31,25% atendem a Educação Infantil e a todas as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo sendo uma prática contrária ao que postula a legislação¹², a distância das comunidades até as sedes dos municípios, bem como a necessidade de utilização do transporte escolar em ônibus e estradas precárias, a

¹² Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação básica do Campo, CNE/CEB nº 2/2008: “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>

alternativa mais viável e atrativa aos pais e a comunidade escolar acaba sendo a multisseriação. Na maioria dos casos, essa é a única possibilidade de educação escolar na Educação Infantil.

O material empírico evidencia que 93,8% dos educadores são graduados em Pedagogia; entre eles, 26,6% além de Pedagogia afirmam ter outra licenciatura; e 6,2% dos participantes cursaram licenciaturas e formação de docentes em nível médio. No que tange à pós-graduação *lato sensu*, 87,5% relataram ter cursado, enquanto 12,5% não cursaram. Entre os cursos, destacamos o curso de Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Filosofia e Sociologia, Neuropsicopedagogia e Educação do Campo.

Nesse sentido, os participantes possuem formação adequada para o trabalho com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, em uma lógica seriada que se mostra hegemônica nos cursos de formação de professores, interferindo em sua prática docente, já que atendem a etapas diferentes com pelo menos quatro ou mais turmas na mesma sala de aula. Na maioria das vezes, o trabalho docente nesses contextos não é aprofundado em cursos de formação inicial.

2.3 Instrumentos de produção de dados: questionário semiestruturado

O questionário semiestruturado é constituído por 25 questões – apêndice 1 – e tem como objetivo conhecer a realidade vivenciada pelos docentes quanto à rotina das escolas e dos educadores, a formação, suas experiências em contextos multisseriados, às vantagens e desvantagens desse modelo de organização escolar, às concepções de leitura e biblioteca, às práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e a participação dos pais e da comunidade.

O documento foi disponibilizado aos educadores em 25 de junho de 2018, tendo como prazo final de entrega o início do segundo semestre, em agosto do mesmo ano, na secretaria municipal de educação. Entretanto, tivemos o prazo estendido até o dia 27 de setembro de 2018, data em que os educadores se deslocaram até sede do município para participar de uma formação continuada referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecida pela equipe pedagógica. Nessa data, deslocamo-nos até o local da formação e tivemos a oportunidade de realizar o convite pessoalmente e explicar os procedimentos da

pesquisa, momento em que aqueles que não haviam respondido o questionário tiveram um tempo para responder, entregar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1).

Na sequência, realizamos a transcrição dos relatos e uma primeira leitura. Os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência e reconhecer a realidade investigada. Esse momento possibilitou maior aproximação com o objeto de pesquisa e reafirmou a necessidade de retornarmos a campo e conhecermos realidade material das escolas, conforme previsto no projeto inicial.

A partir do convite, por meio da mediação da secretaria municipal, cinco professoras aceitaram as visitas de campo, sendo compostas pela observação dos espaços, as condições de produção da leitura e entrevista com a docente responsável em cada escola, a fim de aprofundar questões relacionadas ao objeto de pesquisa e identificadas no estudo exploratório.

2.4 Instrumento de produção de dados: a observação

A observação teve como foco o conhecimento *in loco* das condições que envolvem o caminho para chegar até a escola, as estradas, a infraestrutura de cada escola, as condições de trabalho docente, os espaços de leitura, os materiais, as salas de aula e a área externa. Muitas imagens capturadas dos espaços e dos textos produzidos pelas próprias crianças serviram de material de análise nesta tese.

O município conta com um total de 82 escolas de educação básica, as quais 56 são municipais, 7 são Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), 4 são particulares e 15 são estaduais. Entre as municipais, 45 são escolas do campo, das quais 35 são organizadas em formato multisseriado (DAL PISOL, et al., 2016). Neste tópico, apresentamos a estrutura das escolas e, nas análises, as condições de produção das práticas de leitura, conforme o roteiro de observação (apêndice 3).

A partir das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como dos estudos desenvolvidos por Dal Pisol et al. (2016), construímos dados referentes às escolas multisseriadas, relativos à quantidade de educandos, educadores, estagiários, trabalhadores dos serviços gerais, número de turmas e distância da sede. Trata-se do universo de nossa pesquisa e acreditamos que essas informações podem contribuir com a construção de uma visão geral

acerca da estrutura educacional do município no que tange às escolas multisseriadas do campo, conforme o QUADRO 3 .

QUADRO 3: escolas municipais do campo com turmas multisseriadas – Referência 2018 (continua)

Nome Da Escola	Alunos	Docentes	Estagiários	Serviços Gerais	Número de Turmas	Ano de Fundação	Distância da Sede
1. Esc. Mun. do Campo Alto Barra Grande	16	1	1	0	1	1975	45 km
2. Esc. Mun. do Campo Ângela Alessi Dal Santos	28	3	0	1	2	1918	22 km
3. Esc. Mun. do Campo de Barra D'Areia	8	1	1	0	1	1979	40 km
4. Esc. Mun. do Campo de Barra Grande São Sebastião	16	1	1	0	1	1970	35 km
5. Esc. Mun. do Campo de Barra Seca 2º Secção	9	1	1	0	1	1967	30 km
6. Esc. Mun. do Campo de Barra Seca 3º Secção	24	1	1	0	2	1978	33 km
7. Esc. Mun. do Campo de Barra Vermelha	31	2	1	1	2	1929	28 km
8. Esc. Mun. do Campo de Cachoeirinha	23	1	2	1	2	1958	40 km
9. Esc. Mun. do Campo Claraide Pedrozo Pontarollo	28	1	1	0	2	1984	25 km
10. Esc. Mun. do Campo de Concórdia	15	1	1	0	1	1944	26 km
11. Esc. Mun. do Campo de Eduardo Chaves	50	5	0	0	3	1922	23 km
12. Esc. Mun. do Campo de Encruzilhada	48	4	1	2	4	1934	12 km
13. Esc. Mun. do Campo de Linha Ivaí	26	2	2	0	2	1953	26 km
14. Esc. Mun. do Campo de Linha Paraná	13	1	1	0	1	1930	26 km
15. Esc. Mun. do Campo de Linha Piquiri	17	1	1	0	1	1940	25 km
16. Esc. Mun. do Campo de Macacos	20	1	1	0	2	1966	60 km
17. Esc. Mun. do Campo de Manduri	37	2	1	1	3	1920	12 km
18. Esc. Mun. do Campo Herval Sede	45	5	1	2	4	-	-
19. Esc. Mun. do Campo de Nova Galícia	11	1	1	0	1	1929	13 km
20. Esc. Mun. do Campo de Papanduva de Baixo 1º Secção	35	3	1	1	3	1961	13,5 km
21. Esc. Mun. do Campo de	11	1	1	0	1	1982	21 km

(conclusão)

Patos Velhos							
22. Esc. Mun. do Campo de Pedra Branca	20	1	1	0	1	1970	23 km
23. Esc. Mun. do Campo de Perobas	22	2	1	1	3	1968	40 km
24. Esc. Mun. do Campo de Pimental	6	1	1	0	1	1961	73 km
25. Esc. Mun. do Campo de Pimental 2ª Secção	22	2	1	0	2	1986	68 km
26. Esc. Mun. do Campo de Ponte Alta	40	4	0	2	3	1988	21 km
27. Esc. Mun. do Campo de Rio dos Patos – Presidente Kennedy	24	2	0	1	2	1920	7,1 km
28. Esc. Mun. do Campo de Santa Clara	13	1	2	0	1	1982	14 km
29. Esc. Mun. do Campo de São Francisquinho	54	3	0	1	4	1980	68 km
30. Esc. Mun. do Campo de São Pedro	30	3	1	1	3	1923	7,1 km
31. Esc. Mun. do Campo de São Sebastião	14	1	1	0	1	1958	25 km
32. Esc. Mun. do Campo de Serra da Esperança	20	1	1	0	2	1986	78 km
33. Esc. Mun. do Campo de Sete de Setembro	13	1	2	0	1	1927	23 km
34. Esc. Mun. do Campo de Taboão	33	2	1	1	3	1958	30 km
35. Esc. Mun. do Campo de Vista Alegre	15	1	1	0	1	1987	35 km
TOTAL	837	64	34	16	64	-	-

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis-Pr, 2018 e Dal Pisol et al. (2016, p. 221). Adaptado e atualizado.

O QUADRO 3 evidencia uma quantidade de sujeitos da educação nas escolas rurais multisseriadas que merece destaque, sendo 837 estudantes, 64 educadores, 34 estagiários e 16 atendentes de serviços gerais. Não contabilizamos no quadro escolas que contam com diretor e/ou professor responsável, mesmo que tenham turma com organização multisseriada. Geralmente, quem responde administrativamente e pedagogicamente pelas instituições é a secretaria municipal de educação, o que não é diferente em Prudentópolis.

Os casos em que a quantidade de turmas é maior que a de professores se justificam pelo fato de um mesmo educador atender a duas turmas na mesma escola, mas em períodos diferentes, geralmente 4º e 5º anos de manhã e Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos à tarde. Entre as escolas que constituem o QUADRO 3,

doze tiveram alguma turma do 3º, 4º ou 5º anos transferidos para a Escola Linha Esperança nos últimos anos, materializando o processo de nucleação no próprio campo, pois é uma escola que está no campo, mas com organização seriada, tendo 10 turmas e totalizando 195 estudantes. É considerada de melhor qualidade devido a sua infraestrutura material e pedagógica.

De acordo com Dal Pisol et al. (2016), os estudantes que frequentam as escolas do campo no município são, em sua maioria, filhos de pequenos agricultores, faxinalenses, oleiros e fumicultores com baixa renda mensal. Os oleiros produzem a cerâmica, telhas e tijolos, utilizando-se do barro como matéria-prima. A fumicultura cresce cada vez mais no município e por ser considerada de maior rendimento econômico, vem tomando lugar das culturas tradicionais, como o plantio de feijão e milho. Destacamos que não há, no município, assentamentos e acampamentos do MST, em que a educação ocorre em meio a conflitos de luta pelo direito a terra e à educação, como é o caso de outros municípios paranaenses.

Considerando a necessidade de um recorte na pesquisa, tendo em vista a abrangência educacional do município, optamos por conhecer a estrutura de cinco escolas, estabelecendo como critérios: a) que haja aceitação do educador em participar desta etapa da pesquisa; b) que o educador tenha participado da etapa exploratória e respondido ao questionário; c) que a escola tenha estudantes de diferentes idades e níveis agrupados em uma mesma turma; d) que a escola esteja localizada em comunidades distintas.

No dia 19 de novembro de 2018 iniciamos as visitas às escolas e terminamos em 29 de novembro de 2018. Em ordem de sequência, visitamos a Escola Municipal do Campo Claraíde Pedroso Pontarollo; Escola Municipal do Campo de Rio dos Patos – Presidente Kennedy, Escola Municipal do Campo de São Sebastião, Escola Municipal do Campo de Nova Galícia e Escola Municipal do Campo de Barra Vermelha.

O acesso às comunidades locais é feito por estradas cascalhadas com pedras da própria região, devido ao grande fluxo de caminhões, tratores e ônibus escolares. Alguns lugares são marcados por subidas, descidas e curvas com pedras soltas, gerando dificuldade de tráfego, principalmente quando alguns veículos se encontram em alguns trechos, conforme destaca as imagens abaixo:

IMAGEM 4: Estradas Rurais do interior de Prudentópolis



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018

Como vemos, em determinadas situações as estradas podem prejudicar o acesso às escolas em dias de chuva, devido à lama e em dias de sol, devido à poeira que se forma ao ser ultrapassado ou ao encontrar outro veículo. Essas estradas, além de acesso a escola são o caminho percorrido pelo camponês que ali habita para ir à sede do município, ao posto de saúde, a casa de amigos, ao supermercado. Além dos veículos e ônibus escolares é comum encontrarmos motocicletas, tratores e transportes por animais, por exemplo.

Entre uma escola e outra é natural a passagem por faxinais, como já mencionamos a partir de Oliveira (2008) e Simões (2015), comuns em alguns municípios do estado do Paraná e em Prudentópolis, onde os sujeitos são considerados povos tradicionais. No percurso até a escola, o contato com a natureza é frequente pelo fato de Prudentópolis ter muitas cachoeiras e quedas d'água, além da vegetação de mata nativa, como a Araucária, símbolo do estado do Paraná.

A IMAGEM 5 retrata o Salto São João, com 85 metros de altura e as estradas entre os faxinais, com grande circulação de animais, como é possível verificar na imagem. O caminho é rota para as escolas Municipais do Campo.

IMAGEM 5: caminhos para a escola



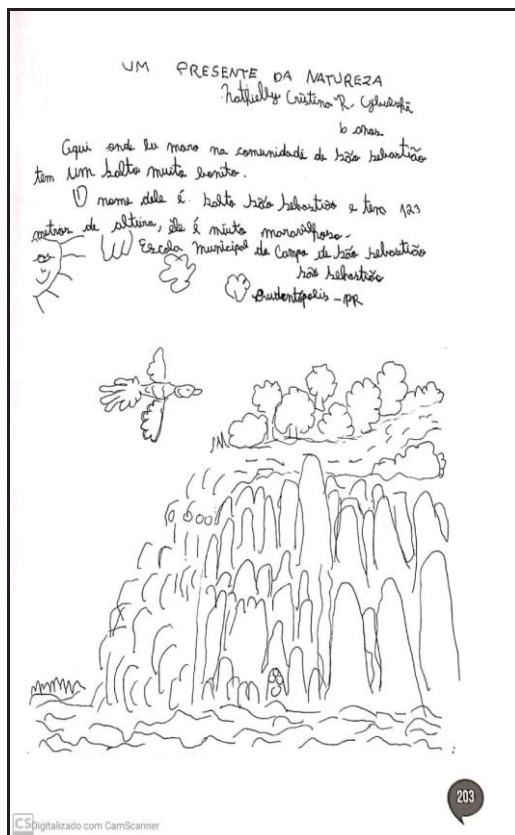
FONTE: acervo do autor, 2018.

O percurso para a escola multisseriada e as especificidades da região são retratadas na obra “Escrevedores da liberdade”, em seu volume V, que apresenta uma coletânea de textos feitos pelas crianças de escolas rurais. O material foi construído durante o Programa Escola da Terra, a partir do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, em meio a um trabalho coletivo de levantamento da realidade por educandos e educadores. Hoje a obra faz parte do acervo de leitura das escolas.

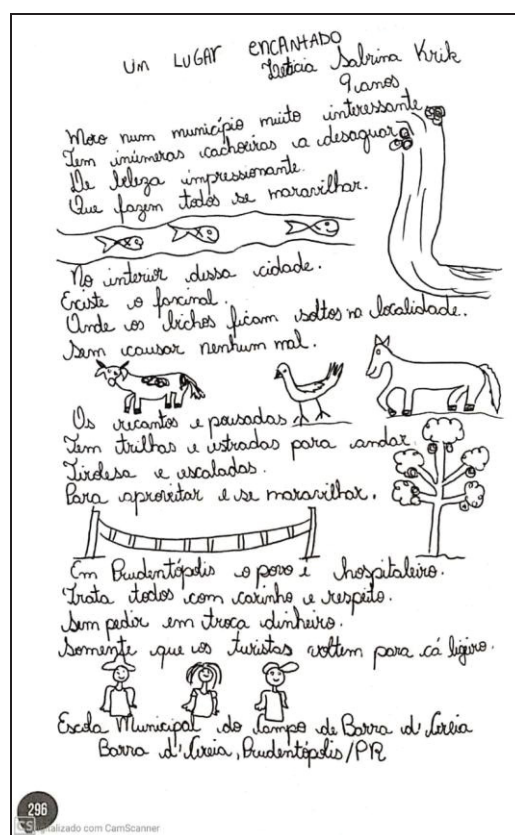
Essa realidade é explicitada nos textos e demonstra a leitura que as crianças fazem de seu espaço, a partir da prática de esportes, das caminhadas nas trilhas, das tirolesas, da visita aos faxinais, dos banhos de cachoeiras, demonstrando identificação com seu espaço como um “presente da natureza” e um “lugar encantado”.

Os textos nos ajudam a visualizar o espaço a partir da percepção das crianças e dos educadores, que orientaram as atividades, levantando cada informação antes da produção textual, ouvindo a cada criança e promovendo o diálogo entre eles e a comunidade, a partir dos causos, da observação do caminho entre sua casa e a escola, das percepções construídas sobre o município, da identificação de educadores e dos educandos com sua terra enquanto espaço de morada. Nesse sentido, as produções textuais não só ilustram o espaço material, mas nos ajudam a entender o contexto social daqueles que ali vivem.

TEXTO 1: Um presente da natureza



TEXTO 2: um lugar encantado



FONTE: Escrevedores da Liberdade V / Ana Cristina Hammel, Marcos Gehrke
(Organizadores). Tubarão: Copiart, 2018.

Partir da realidade sociocultural em que as crianças estão inseridas para desenvolver práticas de leitura e escrita é o primeiro passo para o trabalho com o protagonismo das crianças no campo e suas relações com o outro e com o meio em que vivem. Trata-se de uma das formas de ler a si, o outro e o campo, que pode resultar em atitudes colaborativas que fortalecem sua identidade camponesa, por meio da cooperação e do trabalho em comunidade.

Na sequência, apresentamos dados gerais referentes às escolas visitadas, tais como a organização e o número de salas de aula; os cômodos de forma geral; as bibliotecas de classe; o pátio escolar; entre outros. A sala de aula, a organização das carteiras e quadro, bem como os materiais de leitura disponibilizados, os cartazes e gêneros expostos, cenário que nos favoreceu as interpretações dos questionários e entrevistas, serão demonstrados durante as análises.

As escolas apresentam estruturas simples, sendo três de alvenaria, uma de madeira e uma de pré-moldado, todas em ótimas condições estruturais. Fundada em 1984, a escola Municipal do Campo Claraíde Pedroso Pontarollo situa-se a 25

quilômetros da área urbana do município de Prudentópolis, no Faxinal de Palmital. A escola atende a 28 estudantes, filhos de pequenos agricultores, matriculados de primeiro a quinto anos, tendo três salas de aula, um saguão, uma cozinha, espaços com jardim, parque infantil, calçadas externas, dois banheiros e pátio arborizado, conforme podemos observar na foto da fachada.

IMAGEM 6: Esc. Mun. do Campo Claraide Pedroso Pontarollo



FONTE: capturada pelo autor, (2018)

A escola destaca-se pela sua estrutura, pois dispõe de três salas de aula, na qual duas são usadas para acolhimento das turmas e uma como espaço para guardar materiais didáticos e computadores, os quais, no momento da visita não estavam em funcionamento. Seu espaço é arejado e ventilado, com janelas grandes e vidros transparentes, com cortinas que isolam o sol forte no período da tarde. A escola também conta com uma TV de tubo fixada na parede ao lado do quadro.

A área externa contém um saguão coberto e bem iluminado, que fica entre as salas, cozinha e banheiros. Ele é utilizado para servir o lanche, com uma mesa grande e três bancos de madeira. Durante o recreio e antes do início das aulas, também é utilizado pelos estudantes para jogos e brincadeiras ou como simples espaço de descanso.

A cozinha é utilizada diariamente para o preparo do lanche, tendo fogão a gás, pia, mesa com quatro cadeiras, geladeira e armários multiúso, bem como panelas, pratos e talheres necessários para o preparo e consumo de alimentos. Anexos à escola, há dois banheiros com água encanada, um masculino e outro feminino.

O espaço externo é amplo e limpo, com uma área arborizada e de gramado que possibilita brincadeiras e interações entre os alunos, além de um parque infantil com duas gangorras, balanços, gira-gira e escorregador. Há um jardim com flores típicas da região e das culturas ucraniana e polonesa, bem como uma horta feita pelos próprios educandos e educadora. Destacamos, ainda, as calçadas externas, tendo em vista que trazem pinturas de jogos e brincadeiras, como a amarelinha, por exemplo.

A Escola Municipal do Campo Rio dos Patos – Presidente Kennedy, fundada em 1920, está localizada na comunidade Rio dos Patos, a 7,1 quilômetros da área urbana do município. No momento da visita, atendia a 24 alunos, divididos em duas turmas, uma de 1º e 2º anos e outra de 4º e 5º anos. A escola conta com duas professoras e uma funcionária de serviços gerais, que ajuda na limpeza do local e no preparo do lanche. Sua estrutura, em alvenaria, é formada por duas salas de aula, uma sala dos professores, dois banheiros com água encanada, cozinha com materiais para o preparo do lanche, refeitório, pátio escolar, horta e um refeitório.

IMAGEM 7: Escola Municipal do Campo de Rio dos Patos Presidente Kennedy



FONTE: capturada pelo autor, (2018)

No momento da visita, a escola abrigava temporariamente estudantes da Educação Infantil em uma sala improvisada, tendo em vista que um Centro Municipal de Educação Infantil da região passava por reformas. A área externa é pouco arborizada, entretanto há um pátio grande com gramado para a interação e brincadeira das crianças durante o recreio e atividades externas. O público atendido, além de filhos de pequenos agricultores, são filhos de trabalhadores de indústrias e

do comércio local, tendo em vista que, mesmo sendo do campo, a escola está localizada próxima da sede.

A Escola Municipal do campo de Barra Vermelha, fundada em 1929, está situada a 28 quilômetros da sede do município, na comunidade de Barra Vermelha. A escola conta com 31 estudantes, divididos em duas turmas, sendo uma de pré - I e pré – II (alunos de quatro e cinco anos) e 1º ano e outra com educandos de 2º ao 4º anos, todos filhos de pequenos agricultores. Além de duas professoras regentes, há uma estagiária e uma funcionária de serviços gerais, a qual, de acordo com uma das professoras, começou a trabalhar na escola a menos de dois meses.

IMAGEM 8: Escola Municipal do Campo de Barra Vermelha



FONTE: capturada pelo autor (2018).

Construída em alvenaria, apresenta duas salas de aula e uma utilizada para guardar materiais didáticos e pedagógicos, além de um computador e uma impressora. Conta também com uma cozinha equipada com materiais utilizados para o preparo do lanche e um refeitório grande, com uma mesa e dois bancos que acomodam todos os alunos. A área externa dispõe de um campo improvisado de futebol e uma área arborizada, com um pequeno jardim de flores da estação, também típico das culturas polonesa e ucraniana.

A Escola Municipal do Campo de Nova Galícia, fundada em 1929, situa-se a 13 quilômetros da sede do município. No momento da visita, atendia um número de 11 educandos, com uma turma que vai do Pré I ao 4º ano. Conta com uma professora regente e uma estagiária que ajuda nas atividades escolares e no preparo do lanche. No que se refere à estrutura, a escola foi construída em pré-

moldado e possui uma sala de aula, uma sala de leitura/brinquedoteca, uma dispensa, um refeitório com mesa e cadeiras, uma cozinha equipada e banheiros.

IMAGEM 9: Escola Municipal do Campo de Nova Galícia



FONTE: capturada pelo autor (2018).

A área externa dispõe de uma horta e um jardim com flores da região. Há um espaço com gramado utilizado durante o recreio e as atividades externas e outro com calçada, pintados o jogo de amarelinha, desenhos de personagens de histórias infantis e frases motivadoras e educativas nos muros, além de números e letras do alfabeto.

A Escola Municipal do Campo de São Sebastião, fundada em 1958, está localizada a 35 quilômetros da sede do município, atendendo a 14 alunos, desde pré - I até o 3º ano. De acordo com a professora regente, há pouco tempo os alunos do 4º e 5º anos foram remanejados para a Escola da Linha Esperança. No que se refere à estrutura, conta com uma sala de aula, uma área coberta usada como refeitório, dois banheiros e uma cozinha equipada com materiais para preparar o lanche.

IMAGEM 10: Escola Municipal do Campo de São Sebastião



FONTE: capturada pelo autor, (2018).

Trata-se de uma escola construída de madeira, tornando o ambiente mais fresco. Além disso, tem janelas de vidro transparentes e grandes. A área externa coberta é utilizada pela professora para expor trabalhos desenvolvidos com as crianças, tanto cartazes e outros gêneros quanto mapas e atividades feitas com argila. O pátio é parcialmente arborizado, com um jardim feito e cuidado pelos educandos, com diversas flores da região plantadas em vasos improvisados e artesanais. Além disso, há um campo de futebol, com gramado e terra, em que foi possível perceber as crianças brincando e interagindo durante o recreio.

Entre os espaços externos às escolas visitadas, o que chama atenção é o número de igrejas de rito ucraniano/católico, localizadas em frente ou ao lado das escolas e frequentadas pela maioria dos alunos. São igrejas com estilo bizantino, com uma torre de destaque. Existem como ponto de referência nas comunidades, juntamente às escolas. Esses espaços são considerados lugares de lazer, interação, confraternização, oração e festa por parte dos moradores da região. Nas imagens abaixo, destacamos a Igreja São José, em frente à Escola Municipal Claraíde Pontarollo e a Igreja São Demétrio, em frente à Escola Municipal de Barra Vermelha.

IMAGEM 11: Igreja Ucraniana São José



IMAGEM 12: Igreja Ucraniana São Demétrio



FONTE: Capturada pelo autor (2018).

Consideramos de extrema importância conhecer e entender o espaço da comunidade, da escola e a viabilidade e real efetivação das práticas de leituras nesses lugares. A pesquisa de campo permitiu a observação e análise das condições de produção das práticas de leitura em cada escola. Além disso, as entrevistas possibilitaram a realização de interpretações e inferências acerca das práticas de leitura, materializando os discursos, as vivências e os anseios do grupo investigado, a partir de um contato maior com a realidade de cada escola e o esclarecimento de algumas questões evidenciadas nos questionários semiestruturados.

2.5 Instrumento de produção de dados: as entrevistas

Após a visita e observação foram realizadas entrevistas gravadas com professores dessas escolas, totalizando um número de cinco docentes, entre os dias 19 de novembro de 2018 e 29 de novembro de 2018. Destacamos que esses docentes já participaram da etapa exploratória e são parte dos 16 mencionados anteriormente, os quais consideramos participantes da pesquisa. A entrevista abrange em seu roteiro as práticas de leitura em seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, relacionados aos eixos e às categorias que foram se delineando a partir dos dados dos questionários.

Diferente do questionário, a entrevista permitiu que realizássemos uma conversa mais próxima com os professores envolvidos, fato positivo, ao passo que como bem destaca Bufrem (2011, p. 9) a entrevista possibilita que se observem as

atitudes dos entrevistados, as quais exercem influência na interpretação dos dados, já que além das informações solicitadas via roteiro, há “expressão de sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, os comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações dos sujeitos em relação ao objeto de pesquisa”.

Durante a entrevista, realizamos um diálogo de forma espontânea, guiados pelo roteiro previamente elaborado (apêndice 2), tomando os devidos cuidados para não influenciar as respostas e comentários do entrevistado. A entrevista, como um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas de campo (MINAYO, 2009) tem trazido dados singulares na pesquisa social, uma vez que quando realizadas de forma aberta dão mais profundidade às reflexões e análises.

Com autorização dos participantes, este momento foi gravado com a ajuda de um aparelho *Smartphone Motorola G5S* e do aplicativo *Voyce Recorder Versão 3* (34.). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, sendo preservados a forma do diálogo e a linguagem utilizada pelos participantes. “O registro fidedigno, e se possível ao pé da letra, de entrevistas e outras modalidades de coleta de dados cuja matéria-prima é a fala, torna-se crucial para uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada” (MINAYO, 2009, p. 69), o que justifica nossa prática.

2.6 Análises dos dados

A análise dos dados produzidos na pesquisa foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), considerada um conjunto de técnicas e/ou procedimentos sistemáticos que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção em que ocorrem os conteúdos a serem analisados. Os relatos nos questionários e nas entrevistas, bem como o contato com os professores e com as escolas possibilitaram o cruzamento de informações e o cumprimento dos objetivos propostos nesta tese.

Com os dados produzidos em campo, realizamos a leitura do material transcrito, na tentativa de estabelecer relações mais precisas entre as informações. Em uma pré-análise (BARDIN, 2016), identificamos a necessidade de utilização dos dados produzidos em todos os instrumentos definidos: o questionário como estudo exploratório, a observação da estrutura e das condições de produção da leitura nas

escolas, bem como a entrevista, uma vez que o entrelaçamento dos dados permite uma análise mais aprofundada e o estabelecimento de inferências mais sólidas.

Após a leitura atenta e obedecendo aos critérios de organização das informações obtidas (BARDIN, 2016), realizamos a análise a partir dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, promovendo o diálogo das partes com o todo, pautados nos objetivos e nas questões de pesquisas que nos propusemos a responder, evidenciando as inferências possíveis e plausíveis com o tema propriamente dito. Para isso, utilizamos dois grandes eixos que foram se evidenciando a partir da aplicação do questionário e ocupando espaço nas análises, sendo o primeiro as condições de produção das práticas de leitura e, o segundo, leitura e aspectos pedagógicos.

O eixo 1 - condições de produção das práticas de leitura - reúne informações representativas da conjuntura concreta em que as práticas de leitura ocorrem. O termo condições de produção é utilizado no campo da linguagem a partir de diferentes perspectivas teóricas. Nesta tese, quando falamos em condições de produção das práticas de leitura estamos nos referindo a aspectos relacionados à prática propriamente dita em um contexto do campo, perpassando por questões de ordem cultural, social, política e econômica que interferem na forma em como as práticas de leitura vêm sendo construídas em espaços multisseriados. A partir das condições de produção, aspectos particulares relacionados às práticas foram se mostrando. Para tratá-los de forma específica, utilizamos cinco categorias temáticas: religiosidade e cultura local; formação inicial e continuada; condições de trabalho em escolas multisseriadas; espaços para a leitura; e manuais e materiais didáticos.

O eixo 2, leitura e aspectos pedagógicos, permite apresentar as práticas de leitura realizadas no contexto de cada escola, priorizando aquelas evidenciadas nas pesquisas a partir de suas condições de produção. Como categorias temáticas, elegemos: concepções de leitura; práticas de leitura de narrativas infantis; práticas de leitura e gêneros discursivos; práticas de leitura livre; e práticas e projetos de leitura.

Bardin (2016) define a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, com critérios previamente definidos. Partimos de critérios de categorização semânticos, agrupando as análises por eixos temáticos que interagem nas análises. As categorias, em sua amplitude, enfatizam aquilo que aparece nos

relatos dos participantes, não excluindo outras possibilidades, mas seguindo rigorosamente o que foi proposto nos objetivos deste trabalho.

Na sequência, passaremos para a próxima seção, que traz a escola multisseriada como espaço em que as práticas de leitura ocorrem.

3 Escolas e turmas multisseriadas: caracterização e conjuntura nacional

Iniciamos esta seção destacando que as escolas e turmas multisseriadas ocupam um lugar de destaque nesta pesquisa, uma vez que são o espaço em que as diversas práticas escolarizadas de leitura ocorrem no campo brasileiro. Para pensar em relações de ordem cultural, social, política e econômica em meio às práticas de leitura é preciso ler estas escolas e, sobretudo, conhecê-las e entendê-las em suas particularidades em um campo social em movimento, constituído por sujeitos históricos e sociais.

As escolas representam um espaço de contradição, um espaço político e social, construído cotidianamente, repleto de marcas de precarização, de abandono, de falta de investimentos em educação, mas também de luta pelo direito a escola e permanência no campo, e da incansável busca por melhores condições de vida. Em nosso entendimento, a partir dos pressupostos da Educação do Campo, a escola caracteriza-se como um lugar de formação humana de sujeitos que a fazem, educadores e educadoras, estudantes, pais e comunidade de forma geral.

Ao discutirmos as escolas e as turmas multisseriadas retomamos o espaço e tempo escolar. “O espaço mais famoso da escola é a sala de aula e o tempo mais conhecido é o da seriação das atividades e dos anos escolares. Essa construção obedece a certas finalidades sociais, já que a escola é uma instituição social” (FREITAS, 2003, p. 14), constituída por uma necessidade ligada à formação capitalista, que necessita de uma escola que prepare rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada. Nessa esteira, segundo o autor, o conhecimento foi partido em disciplinas e distribuído por anos, subdivididos em partes menores que servem para controlar a velocidade de aprendizagem do conhecimento, evidenciando que há uma hierarquia econômica fora da escola e que afeta a constituição das hierarquias escolares.

A partir de Freitas, a lógica escolar seriada faz parte da gênese da escola e qualquer outra forma de organizar os processos de ensino e aprendizagem escolarizados é visto de forma negativa e distante de um padrão de referência, como algo que não caminha ao encontro das necessidades da sociedade vigente, fazendo com que a seriação predomine. Entretanto, estudos já demonstram que “a organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados,

por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender” (ARROYO, 2010, p. 12). Esses dados apontam para a necessidade de refletir acerca de outras formas de se pensar a escola além da multisseriação, superando análises comparativas entre escola rural e da “cidade”.

As discussões que envolvem a organização escolar multisseriada, bem como as práticas que ocorrem em seu interior se materializam a partir de diversos autores e posicionamentos. Parece que há um consenso quando se fala na falta de investimentos e políticas em prol dessa forma de organização escolar, sobretudo em escolas situadas em espaços rurais, fato comprometedor da qualidade nestas instituições, entretanto, ainda há tensões na forma de conceber essas escolas, a depender de cada autor e de cada região estudada.

Nessa conjuntura, há discursos contrários às escolas multisseriadas que defendem seu fechamento e a nuclearização do ensino no campo, tendo como justificativa a precarização que elas enfrentam e a qualidade das escolas em áreas centralizadas, frequentemente tomadas como referência. Por outro lado, há posicionamentos que veem na multisseriação uma possibilidade, ou seja, acreditam que se houvesse investimentos na formação do educador, bem como na infraestrutura das escolas, a multisseriação poderia ser uma possibilidade, considerando os processos de interação que ela permite. Há, também, aqueles que acreditam que a defesa da escola pública do campo não passa nem pela questão da seriação, nem pela multisseriação, defendendo a superação do paradigma (multi)seriado.

Para dialogar acerca da multisseriação no contexto do campo brasileiro, dividimos esta seção em três partes. Na primeira preocupamo-nos em apresentar reflexões acerca das escolas multisseriadas, evidenciando o cenário atual e os desafios que elas enfrentam na atualidade, bem como seus diferentes modos de compreendê-la. Na segunda discutimos, historicamente, a consolidação das escolas rurais multisseriadas em de um projeto de Educação Rural, marcado pela precarização de políticas em prol da população do campo e engessada a uma lógica urbanocêntrica. Na terceira apresentamos a escola em um projeto de Educação do Campo, apontando caminhos e desafios para a construção de uma escola viva, construída a partir do diálogo, da interação, da participação ativa do sujeito camponês, que reconhece a realidade do campo, seus saberes, sua cultura, seus modos de vida, entre outros.

3.1 Cenários da multisseriação no contexto educacional: (in)visibilidade e precarização

As escolas e turmas multisseriadas se caracterizam como aquelas em que um único professor assume a responsabilidade de ministrar aulas em dois ou mais anos/séries de escolaridade, em um mesmo espaço e tempo, tendo em vista que, em sua maioria, estão em comunidades retiradas dos grandes centros, com poucas escolas e número de alunos reduzidos. Druzian e Meurer (2013) ressaltam que essa organização de ensino no Brasil está relacionada, principalmente, ao meio rural e são marcadas pela precarização e pelo abandono.

A opção pela multisseriação em países em desenvolvimento - como é o caso do Brasil e outros países latino-americanos - está pautada no caráter político e econômico (PARENTE, 2014), considerando a possibilidade de acesso a educação por parte do camponês – historicamente excluído das políticas educacionais – e a redução de gastos e/ou investimentos em educação. Em meio a problemáticas que dialogam entre si a depender das condições de cada país, temos presenciado experiências positivas a partir do trabalho de professores e comunidade escolar envolvidos com o coletivo, mas que ainda precisam de atenção por parte das autoridades educacionais.

No Brasil, historicamente, a multisseriação nos conduz a espaços e tempos em que uma parcela significativa da população teve acesso ao saber escolarizado. “No rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 Km da residência, o fato é que a quase um século um conjunto de crianças, com diferentes idades, se encontra com uma professora para o ofício de ensinar e aprender” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 15). Para os autores, a multisseriação denuncia o diálogo com a série, herança do modo de organização da escola no meio urbano, uma vez que a série ressoa na multissérie, materializada pelos educandos divididos por grupos em carteiras enfileiradas, pela cópia no quadro dividido, além da cooperação e trabalho coletivo de docentes e discentes em prol do funcionamento da escola.

As escolas multisseriadas surgiram no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado ou sem esse vínculo, convivendo com professores ambulantes que de fazenda em fazenda ensinavam as primeiras letras. Nesse âmbito, nas pequenas vilas e/ou lugares pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de um

professor para poder aprender a ler, escrever e contar, conforme afirmam Santos e Moura (2010), a partir de estudos de Dilza Atta (2003). Oficialmente, as escolas multisseriadas foram criadas pelo governo imperial, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), a qual determina que sejam criadas escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. Entretanto, sabemos que a determinação da lei não chegaria a todos e o que ocorreu foi a implementação de uma educação debilitada, tendo em vista a falta de recursos e investimentos para a efetivação da lei, principalmente, no meio rural.

Em decorrência da histórica precarização da educação voltada ao povo que vive no campo, essas escolas são caracterizadas como distantes de um padrão de qualidade, principalmente, por aspectos que envolvem a infraestrutura, a falta de materiais didáticos, falta de professores e por sua baixa qualificação, bem como pela complexidade do exercício da docência em escolas multisseriadas, uma vez que, atendem a estudantes de diversas idades e realizam diversas atividades que ultrapassam o âmbito da docência. Esses profissionais são desvalorizados e, em muitos casos, não contam com [...] “apoio pedagógico e indicações do que pode ou não ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 15).

Nesse contexto, a partir de Freitas (2003, p. 30) acreditamos que a complexidade do trabalho está relacionada à ânsia de reprodução de um modelo seriado, tomado como referência e impregnado na sociedade como um ideal de escola, em que o saber é dividido, passado por meio de livros, distante da vida, de forma a avaliar e segregar estudantes e docentes. Entretanto, “não é apenas uma questão de seriado ou não: trata-se de uma concepção de como se organiza todo o trabalho pedagógico, as relações de produção, de conhecimento e de poder, em que a existência de séries é apenas mais um elemento e não o único”.

Para o autor, a seriação integra a lógica da escola, sendo tão comum que, muitas vezes, é reafirmada como certa, sem questionamento. A predominância de um modelo seriado e fragmentado faz com que professores e estudantes reproduzam esses elementos cotidianamente, fazendo com que todos os elementos da seriação estejam presentes de forma precária na multisseriação.

A organização multisseriada está em todas as regiões do país em formato de escola, na qual todas as turmas matriculadas ocupam o mesmo espaço e tempo escolar, ou em turmas, em que dois ou três anos ou séries são agrupados em um

mesmo espaço e tempo. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2018), há pelo menos 78.3 mil turmas do ensino fundamental organizadas no formato multisseriado em todo país, considerando as esferas municipal e estadual.

Nesse âmbito, os dados atuais contradizem discursos do senso comum que afirmam que as escolas e turmas multisseriadas não seriam quantitativamente expressivas no cenário rural brasileiro, pois, mesmo tendo uma diminuição drástica nos últimos anos, elas continuam presentes. No entanto, percebemos que esses números ainda não são considerados no momento de elaboração de políticas efetivas em favor da população do campo. Para o autor, por mais que os dados estatísticos confirmam a existência expressiva dessa organização escolar, ainda verificamos certa invisibilidade no que diz respeito a pesquisas que tratam questões inerentes a esta realidade (DUARTE; TASCHETTO, 2014).

A invisibilidade das escolas multisseriadas “[...] é um efeito de uma representação social que a coloca em um gradiente de inferioridade em relação às escolas urbanas seriadas. Isso é reforçado por meio de discursos diminutivos acerca dessas escolas, colocadas muitas vezes como “escolinhas” ou “escola da professorinha”, reforçando a ideia de precarização do ensino nesses espaços (DUARTE; TASCHETTO, 2014, p. 34).

No Brasil, os aspectos político e econômico são os principais responsáveis pela manutenção do modelo de organização multisseriado, diferente de países desenvolvidos que colocam como central o caráter pedagógico, demonstrando que as escolas do campo brasileiras não estão na lista de prioridades de investimentos governamentais (PARENTE, 2014). Nesse cenário, tendo em vista a grande quantidade de escolas em um campo em movimento, faz-se necessário torná-las visíveis e demonstrar tanto as fragilidades e contradições presentes nestes espaços como também suas potencialidades, tendo em vista a necessidade de construção de uma escola do campo cada vez mais viva.

Na região norte, conhecida no Brasil como região Amazônica, o grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), destaca-se por desenvolver pesquisas e intervenções que focam a realidade educacional e social mais ampla e complexa das populações do campo do Pará/Amazônia. Nesse contexto, considera-se a necessidade do fortalecimento da

identidade dos sujeitos que integram o campo, as águas e as florestas da região, a partir de processos e dinâmicas sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais da multiterritorialidade rural da Amazônia paraense (BARROS, et al., 2010).

O Grupo, desde o início dos anos 2000, vem realizando estudos sobre a realidade da educação do campo. Como resultado, além de seu fortalecimento e da criação de outros grupos, tem sido possível diagnosticar e problematizar a realidade educacional do meio rural, envolvendo entidades governamentais e não governamentais na construção coletiva de ações que visem à melhoria educacional a população. As atividades se fortalecem ao integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, com a vinculação de “docentes e discentes através da produção de suas teses e dissertações que focalizam diversas problemáticas relacionadas à educação do campo no estado do Pará e na Amazônia”, além de atividades de pesquisa desenvolvidas por bolsistas de iniciação científica que investigam esse campo temático, vinculando o grupo a uma ampla equipe de pesquisadores (HAGE, 2005, p. 24).

As pesquisas desenvolvidas na região demonstram que a multisseriação está envolta em diversos problemas, dos quais Hage (2014) destaca a precariedade dos prédios escolares, a distância e o deslocamento que os estudantes e docentes percorrem até a escola, as condições de transporte precárias, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas, a instabilidade no emprego, a dificuldade e falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo, entre outros levantados.

Barros et al. (2010) também apontam aspectos que podem ser considerados comprometedores das escolas multisseriadas, dos quais destacamos: a precariedade das ações existenciais das escolas; a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego; as angústias relacionadas ao trabalho pedagógico; o distanciamento entre currículo e realidade, da cultura, do trabalho e da vida no campo; ao fracasso escolar e de defasagem idade-série; a falta de acompanhamento pedagógico das secretarias de educação; a limitação da participação da família e da comunidade na escola entre outros.

Assim, ainda existem muitos desafios estruturais e pedagógicos a serem superados em diversas regiões brasileiras para que as ações propostas na escola

sejam cumpridas de forma efetiva. Entre eles, destacamos a construção de uma proposta pedagógica do campo, construída com a participação dos professores, dos pais e da comunidade, “[...] de modo a contemplar a identidade do campo e os conteúdos necessários a uma formação integral dos alunos”. Da mesma forma, deve-se considerar a jornada de trabalho docente; o acompanhamento por parte de um coordenador pedagógico; e a oferta de turmas específicas de educação infantil, conforme a legislação (BARROS; MOREIRA; FINCO, 2014, p. 125).

Esses desafios parecem ser comuns em diversas pesquisas, sempre articulados a necessidade de melhorias na estrutura física das escolas e do conhecimento das especificidades dessa forma de organização escolar em cada contexto. No âmbito da gestão, o trabalho em equipe para a elaboração do projeto político pedagógico ainda é frágil. Um dos caminhos é implantar conselhos escolares e associações de pais e mestres, “[...] mecanismos para fomentar a participação comunitária nos processos de decisão das ações realizadas nas escolas - de modo a exercitar o princípio constitucional da gestão democrática” (BARROS; MOREIRA; FINCO, 2014, p. 129).

D’Agostini (2014) também coloca em evidência as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, destacando a precariedade da estrutura física, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem e contribui para o baixo desempenho dos estudantes. Nesse contexto, além dos elementos infraestruturais, algumas experiências têm demonstrado que o problema dessas escolas está na

[...] ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – materiais e de recursos humanos qualificados - que favoreça a atividade docente e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (D’ AGOSTINI, 2014, p. 26).

A autora defende que, investindo nesses aspectos, as escolas/classes multisseriadas poderiam transformar-se numa alternativa para o meio rural, desde que se considere a construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP – de forma democrática e coerente com os anseios da comunidade em dispor de uma escola próxima de sua moradia, sem prejuízo da qualidade de ensino, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa esteira, para que seja uma proposição viável, a formação de professores e a organização escolar deve ganhar novos

rumos, de forma a romper com a seriação e com conteúdos isolados, pautando-se em problemáticas reais e sociais (D'AGOSTINI, 2014).

Sobre a formação docente, Pianovski (2018) constata a necessidade de uma formação específica para os professores destas escolas, a fim de prepará-los para trabalhar nestes contextos, destacando também o rompimento da reprodução do ensino por série. Em outras palavras, postula a necessidade de pensar a organização das turmas como espaço heterogêneo, marcado pela diversidade de saberes e ritmos de aprendizagens. Dessa forma, para a autora, é possível que a organização multisseriada ofereça um ensino de qualidade, que forme sujeitos críticos capazes de ler e compreender a realidade que o cerca, quando articulados com a coletividade, com o diálogo e a interação.

Ao identificarmos as escolas com turmas multissérie como realidade da educação rural brasileira, carecemos de um olhar cuidadoso a elas, tanto por parte de educadores, comunidade escolar, pesquisadores, quanto de gestores, principalmente, na esfera municipal, pois o que está em jogo é o direito a uma educação de qualidade, direito de crianças que vivem em comunidades distantes dos grandes centros. Apesar da realidade precarizada em torno das escolas rurais multisseriadas, muitas já apresentam os reflexos do processo de luta para “qualificar o ensino no contexto rural, e apresentam experiências de aprendizagens inovadoras, que transgridem e tentam superar a lógica da seriação e a possibilidade de construção de uma prática educativa na perspectiva da formação humana” (PIANOVSKI, 2018, p. 318).

Na visão de Luz (2018), mesmo que a escola multisseriada se apresente em condições adversas, ela é possível quando considera o sujeito em meio às suas condições humanas, a partir de práticas que almejam a mudança e a transformação. Ela é possível quando se utiliza das particularidades que vivencia como proposta de engajamento e luta coletiva com a comunidade em busca de melhorias para a escola. Da mesma forma, em âmbito pedagógico, ela é possível quando destaca a organização focada na turma como um coletivo, rompendo com a seriação e olhando as especificidades de cada criança. Dessa forma, promove-se uma “aprendizagem significativa que dialoga e articula experiências vividas pelas crianças com o conhecimento científico, levando-os a pensar criticamente e a refletirem sobre as mudanças que almejam para o campo” (p. 366).

Nas escolas multisseriadas de Lages, estado de Santa Catarina, Locks e Pacheco (2015) revelam o compromisso demonstrado por parte dos educadores com as comunidades com as quais estão envolvidos, em diversos aspectos. A partir disso, reiteram a necessidade de manutenção dessas escolas, tendo em vista que constituem uma forma diferenciada de educação com potencial para atender tanto sujeitos do campo quanto da zona urbana.

Os alunos das escolas pesquisadas aprendem juntos, constroem o conhecimento no cotidiano da sala de aula, auxiliam-se nesse processo e isso constitui uma forma de aprender. As professoras que trabalham nessas escolas mostraram uma realidade que poucos conhecem, que é ministrar aulas, níveis diferentes de conhecimento, níveis de ensino, costumes, tradições, conteúdos e questões particulares de cada um dos alunos e familiares ao mesmo tempo e no mesmo espaço (LOCKS; PACHECO, 2015, p. 183).

Nesse caso, por mais que existam imaginários negativos acerca de escolas e turmas multisseriadas, os autores demonstram que elas precisam ser consideradas como espaços de aprendizagem, uma vez que possibilitam o acesso ao saber escolarizado. Ao mesmo tempo, para que isso se efetive, políticas públicas desenvolvidas para as escolas do campo necessitam caminhar ao encontro dos sujeitos do campo, de forma que conteúdos, práticas, calendário, infraestrutura, entre outros elementos, sejam pensados em conjunto com as comunidades envolvidas.

As práticas pedagógicas encontram-se, ainda, em tensão no sentido de que, de um lado, tendem a manter a formação tradicional, característica das escolas urbanas seriadas e, de outro, procuram adaptar o saber institucionalizado às peculiaridades do campo e à organização multisseriada (LOCKS; PACHECO, 2015). Nesse sentido, para os autores, a educação do campo ainda está em processo de construção, o que demonstra que a formação continuada de professores e o desenvolvimento de atividades que envolvam a comunidade no contexto escolar são de extrema importância para a melhoria das escolas e a promoção de práticas pedagógicas emancipatórias e integradas com os sujeitos que vivem no campo.

A prática pedagógica, articulada com o diálogo entre educadores e educandos, entre comunidade e escolas, educadores e escola, entre escola e sujeitos é muito importante para superar a lógica seriada urbana de ensino, pois permite pautar e articular ações a partir de práticas significativas para os sujeitos.

Entretanto, o ensino persiste em sua organização fragmentada e seriada. Educadores realizam “planejamentos, avaliações, impostos pelos determinantes externos que fazem o professor dividir o quadro, usar livros didáticos, apenas para fins burocráticos, que nos mostra quão é fragmentada a lógica seriada urbana de ensino” (RODRIGUES, 2017, p. 119).

A literatura nos mostra que escolas de diferentes regiões comungam de enfrentamentos no cenário brasileiro. Isso quer dizer que se tratam de dificuldades corriqueiras em um panorama nacional, reflexo de um projeto de Educação Rural, o que nos convida a buscar formas de rompimento e outras possibilidades de oferta da educação básica do/no campo, independente de seu modelo de organização, já que a multisseriação é somente um dos aspectos que interfere nos processos de ensino e aprendizagem. Paradoxalmente, por mais que tenhamos enfrentamentos comuns, sua superação, em forma de projetos e políticas educacionais não pode ser engessada, já que deve partir das necessidades de cada escola e comunidade.

Acreditamos que olhares negativos à multisseriação foram construídos historicamente e apresentam relação direta com um projeto de Educação Rural consolidado no país, ao passo que o ensino é colocado de forma descontextualizada das práticas sociais dos sujeitos que frequentam a escola, além de políticas educacionais nem citarem a educação rural até meados do século XX nos documentos que as representam, tomando a cidade como exemplo de modernidade a ser seguido, mesmo sem as condições necessárias para isso. Nesse cenário, convém retomar Pianovski (2018, p. 334) ao afirmar que “não é a forma de composição dessas turmas que interfere na qualidade de ensino”, mas há outros elementos que a inferiorizam, tais como a escassez de materiais pedagógicos, a formação desarticulada com a realidade, a gestão do município e a políticas não emancipadoras de formação de professores.

Para entendermos a constituição desse modelo de organização escolar, o próximo tópico discute a multisseriação no contexto de um projeto de Educação Rural, questão crucial para problematizarmos, no decorrer desta tese, as relações entre as práticas de leitura - nosso objeto de estudo – com questões sociais, políticas e econômicas que envolvem essas práticas em um contexto de multisseriação.

3.2 Escola multi(seriada) em um projeto de Educação Rural

Ao discutirmos as escolas multisseriadas, convém destacarmos que no Brasil elas se consolidaram dentro de um projeto de campo denominado como rural. Para Ribeiro (2012), por muito tempo a educação a camponeses ocorreu em um projeto de educação e sociedade que desconsiderava os saberes, a cultura, o conhecimento e os modos de vida advindos do campo. Nesse projeto, quando existe uma escola na área onde os camponeses vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade daquela oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas.

[...] ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constitui, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais (RIBEIRO, 2013, p. 166).

Além de marginalizada historicamente, a literatura demonstra que a educação para o camponês sempre foi pensada por sujeitos que desconheciam as realidades e necessidades reais do povo do campo. Trata-se de uma educação marcada pela opressão e imposição. Pensada dessa forma, a multisseriação sempre será carregada de aspectos negativos, uma vez que é forte a corrente que postula a escola ideal como oposta a essa. De acordo com Souza (2016, p. 136-137), na Educação Rural, historicamente,

Os conteúdos escolares, selecionados por profissionais da educação fortaleciam a visão de que o urbano era sinônimo de desenvolvimento cultural, econômico e social. As metodologias eram marcadamente instrucionais e não contribuíam para que os povos do campo pudessem relacionar os conteúdos escolares com as suas experiências socioculturais e de trabalho. A relação entre educador e educando seguia hierarquias que reproduziam as relações sociais coronelistas presentes na dinâmica societária brasileira, criando conformismo e subserviência, em meio a processos de resistência.

Esse contexto reproduz e reafirma olhares reducionistas votados a estas escolas. Nesse sentido, o fato de termos muitas em funcionamento, no Brasil, causa receio e espanto à grande parte da população, principalmente, quando os números vêm à tona e colocam essas escolas em evidência. Além da multisseriação, acreditamos que esses olhares são reflexos de outras questões, das quais

evidenciaremos neste capítulo, relacionados ao viés cultural, social, econômico e político. Sobre isso, Pianovski (2018, p. 318) afirma

[...] que a escola pública que temos hoje no campo brasileiro é consequência de um processo histórico que deu prioridade às demandas do contexto urbano, e secundarizou as necessidades das escolas, localizadas no contexto rural, em defesa de interesses políticos e econômicos. Esta situação decorre de um processo pautado em torno de uma classe dominante e hegemônica, tomada como modelo, que desconsiderou e inviabilizou a realidade dos povos do campo.

No final do século XIX a qualidade da educação dos sujeitos que habitavam espaços rurais não constava na pauta de dirigentes da nação brasileira, uma vez que isso não os afetava diretamente, pois seus filhos estudavam nas melhores escolas públicas do país. Para os pobres e, principalmente, a população do campo, adequa-se a educação ao modelo econômico de base agroexportadora, fundamentada nos interesses das classes dominantes. Assim, é visível um modelo dual de educação: dos ricos e dos pobres e/ou do campo e da cidade, quando a educação conseguia chegar nas áreas rurais (AZEVEDO; QUEIROZ, 2010).

A Proclamação da República no Brasil estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, abrindo caminho – mesmo que a passos lentos e marcados pela precariedade – para a educação formal às classes emergentes, já que até então a era um privilégio das classes dominantes. Mesmo assim, a República não desenvolveu uma política educacional voltada a escolarização rural, uma vez que o comprometimento das elites estava centrado em uma visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século XX. A sociedade brasileira elitista somente despertou “interesse” pela população rural por ocasião do movimento migratório interno iniciado nos anos de 1910, quando povos do campo saem em busca de áreas em que se iniciava o processo de industrialização (LEITE, 2002).

Azevedo e Queiroz (2010) destacam que a oferta de educação no meio rural caracterizou-se por um modelo de ensino subordinado a uma lógica urbana, considerando o camponês e sua cultura como atrasados, bem como a falta de perspectivas desse meio. Houve um enorme descaso do Estado com a população do campo e as únicas tentativas de mudanças ocorreram em detrimento do desenvolvimento urbano, ou seja, o sujeito camponês pouco ou nunca foi ouvido e as mudanças ocorridas pautavam-se no desenvolvimento urbano.

O processo de industrialização e expansão do capitalismo no Brasil acarretou a desorganização do modo de viver e produzir dos pequenos trabalhadores rurais. As instituições criadas constituem-se em importantes instrumentos a serviço do capital e, entre elas, destaca-se a escola pública regulada pelo estado, que contribuiu para a expansão e manutenção do modelo capitalista de sociedade (GRITTI, 2003).

Nesse período, destacamos a posição de Leite (2002, p. 29)¹³ quando apresenta o conceito de “Ruralismo Pedagógico”, que tem como foco a fixação do homem ao campo, contando com “[...] o apoio de alguns segmentos das elites urbanas que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 2002, p. 29). Para o autor, o ruralismo pedagógico permaneceu até 1930, vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Isso demonstra a ocorrência de um projeto de educação voltado ao povo camponês de forma desarticulada e aleatória, cumprindo somente com objetivos firmados e relacionados às elites, sem pensar na formação integral e no bem-estar dos sujeitos do meio rural.

Ribeiro (2012, p. 296) menciona o fracasso da educação rural desde a primeira metade do século passado, fato que pode ser comprovado pelo grande número de analfabetos. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados como “[...] ruralismo pedagógico, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais”.

A partir da década de 1920, os grupos escolares seriados foram se popularizando no Brasil, todavia, nas vilas e povoados permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, fato que para atender a problemas de ordem demográfica em locais de baixa densidade populacional ocorrem até hoje (SANTOS; MOURA, 2010). Além de questões de ordem demográfica, outras de ordem política

¹³ Destacamos que há outras pesquisas e autores que também discutem o conceito de ruralismo pedagógico. Entre eles, a tese de Carla Cattelan, intitulada *A Escola Primária nas colônias agrícolas nacionais de General Osório-Pr e de Dourados-MT: concepções políticas e pedagógicas do Ruralismo (1943-1959)*, defendida em 2019, pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina; a tese de Alcione Nawroski, intitulada *Amor a terra: a função social da escola no meio rural*, defendida em 2017, pelo PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina; a tese de Fernando Tisque dos Santos, intitulada *a vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais*, defendida em 2015, pelo PPGE da Universidade de São Paulo;

e econômica também fazem parte do cotidiano que envolve a multisseriação, considerando sua manutenção atrelada à falta de investimentos e a retenção de gastos que essas escolas possibilitaram.

A educação rural surge em um contexto de desenvolvimento econômico que buscava atender à classe dominante. A necessidade de uma educação formal e seu desenvolvimento refletem as necessidades que foram surgindo em decorrência da evolução das estruturas sócio-agrárias do país. “Foi nesse cenário que a educação rural consolidou-se, baseada no modelo unidocente ou de turmas multisseriadas, sem quaisquer orientações político-pedagógicas e curriculares para esse modelo organizativo”, o que direcionou para a organização urbana (AZEVEDO; QUEIROZ (2010, p. 62).

A partir da década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural, voltada a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, “desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais” (LEITE, 2002, p. 37).

É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente as decisões comunitárias, vistas que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 2002, p. 37).

Historicamente, o que se vê são medidas e ações voltadas para as minorias desconsiderando suas particularidades, com uma democracia minimalista ou inexistente, que coloca como centro das decisões os interesses elitistas, deixando o povo do campo passivo às decisões urbanas e governamentais. Esse projeto de educação e sociedade culminou para todos os segmentos, inclusive, o educacional, já que a educação rural que se instala não tem como escopo o desenvolvimento social, cultural e econômico do povo camponês, e sim coloca os impactos que o rural provoca na sociedade urbana.

Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a organização do ensino normal, Lei 4024/61, foi elaborada sem nenhuma influência ou participação de movimentos sociais, muito fortes desde a década de 1945. A lei apresenta um caráter elitista e discriminador, tendo em vista que não previu a universalização do ensino e facilita a isenção de sua obrigatoriedade, conforme consta em seu artigo 30, que prevê comprovação de

estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, matrículas encerradas e doença grave na criança como casos de isenção de obrigatoriedade (GRITTI, 2003).

A multisseriação e seu aparato legal aparecem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que em seu Art. 8, § 2º, previa, legalmente, que “[...] em qualquer grau, poderão organizar-se turmas que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe”. Já o art. 11, § 2º, propunha que, “na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

As populações rurais, muitas vezes, habitavam locais de difícil acesso e, sendo desprovidas de recursos, encontravam-se sem possibilidade de escolha, frequentando a escola possível e, como não havia professor habilitado para atender a demanda necessária, são designados professores não habilitados para escolas mais distantes e empobrecidas. Aliada ao problema de formação docente, a educação rural carrega em sua história outros elementos que materializam a precarização da educação (GRITTI, 2003).

Leite (2002, p. 50) coloca como motivo de preocupação “[...] a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes, em estado bastante lastimável”. Sobre isso, Gritti (2003) menciona que se trata de uma caracterização específica da escola rural, fato que não exclui o caráter urbanizante presente neste espaço.

Deduz-se que a escola rural é um transplante da urbana: muda o terreno, mas não muda a planta. Porém, esse processo vai acontecer numa estrutura organizacional bastante empobrecida; em um espaço que geralmente dispõe de um único professor – sem muitas exceções, leigo –, onde também inexistem outros profissionais e setores de apoio ao trabalho escolar (GRITTI, 2003, p. 95).

Ao demonstrar essa diferenciação, vale ressaltar que a autora supracitada ao fazer distinções e, ao mesmo tempo, aproximações entre a escola rural e urbana, destaca que a primeira é formada, geralmente, por uma ou duas salas e banheiros, pejorativamente chamadas de “escolinhas”. Contavam com a presença de um

professor, o que caracteriza as escolas como multisseriadas, por atenderem ao mesmo tempo e, em uma mesma sala de aula, duas ou mais séries, fato que não era comum acontecer em escolas urbanas e, quando acontecia, a estrutura e apoio se dava a partir de mais recursos.

Além da preocupação com a atuação de professores leigos, a formação de professores também era considerada preocupante, uma vez que quando tinham uma formação era com caráter urbanocêntrico. Acreditamos que isso reflete na reprodução do ensino que ocorria nas cidades no meio rural, já que muitos dos professores “demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural” (LEITE, 2002, p. 50).

Atualmente, “as dimensões da problemática que envolve a escola rural são bastante extensas, considerando que, historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro” e, sobretudo, ao homem do campo (LEITE, 2002, p. 53). Na legislação atual, as escolas multisseriadas contam com respaldo legal na LDB 9394 de 1996, a qual prevê, em seu Art. 23, que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Além disso, a referida lei em seu artigo 28, prevê que na oferta de educação básica para a população rural ocorram adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, especialmente no que tange aos conteúdos curriculares e as metodologias, que devem ser coerentes com as necessidades e interesses dos sujeitos do campo. A LDB 9394/96 também prevê a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, bem como às condições climáticas e a natureza do trabalho na zona rural. No que se refere às escolas rurais, mesmo com a legislação voltada ao povo camponês, não podemos deixar de lado que a implementação da legislação, de fato, ainda está em processo, tendo em vista que muitos municípios ainda deixam a escola rural em segundo plano. Essa afirmação fundamenta-se em toda problemática identificada nas escolas, sobretudo, aquelas com turmas multisseriadas.

Nesse sentido, Souza (2016) destaca que apesar de algumas preocupações terem se voltado a educação para populações que vivem no campo, a escola

multisseriada ainda está atrelada a uma concepção bancária e liberal de educação. Nesse projeto, a gestão educacional da escola é determinada pelo Estado, que mantém práticas de fechamento e nucleação. De forma geral, seria uma educação pensada e imposta por sujeitos que não estão inseridos naquele contexto, a medida que equipes governamentais elaboram diretrizes, programas e políticas para a educação de sujeitos inseridos no meio rural.

A ação educativa que incide sobre essas populações está embasada em uma concepção evolucionista, já analisada anteriormente, que considera atrasada o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista (RIBEIRO, 2013, p. 167).

Nesse cenário, temos assistido a um avanço de políticas de nucleação como solução para a maioria dos problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas, colocadas muitas vezes em um patamar de não escola, sem qualidade, sem educadores qualificados, marcadas pela inferioridade cultural. Isso resulta, de forma perversa, no fechamento daquelas situadas em pequenas comunidades rurais e na transferência de estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas ou para a sede dos municípios, com organização seriada, vistas equivocadamente como referência (ARROYO, 2010).

No início dos anos 2000, o discurso governamental fortalece a negativização e a ideia de baixa qualidade de ensino em escolas rurais multisseriadas. Como exemplo disso, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) traz em suas diretrizes ampliação da oferta de quatro séries regulares - anos iniciais - em substituição às turmas isoladas unidocentes - escolas multisseriadas - como meta a ser seguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. Esse fato potencializa o processo de nucleação e a hegemonia da seriação, contribuindo com olhares negativos e o fechamento de inúmeras escolas rurais no Brasil.

Olhares negativos o para a escola rural ocorrem não só por parte da população, de alguns educadores e educandos, mas estão presentes no discurso oficial de Estado, que propunha a seriação como modelo de referência educacional, contrariando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Sobre isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo destacam a necessidade de preservar o eixo da flexibilidade, a partir das múltiplas realidades que integram a proposta pedagógica das escolas, bem como do campo brasileiro.

Como reflexo da falta de políticas efetivas, as escolas multisseriadas, na maioria dos casos, padecem do abandono, do silenciamento e do preconceito. Essas escolas ainda “funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas)”. Quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar e transporte aos estudantes. Muitas são invisíveis aos olhos do Estado, que muitas vezes também reforça esses olhares, pois, quando as escolas da cidade recebem reformas, mobiliários, materiais didáticos, entre outros, o material usado considerado imprestável para a cidade é remetido para as escolas do campo (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36).

O problema maior que envolve essas escolas, a nosso ver, não se pauta em seu modelo de organização, como já destacado, pois a série e sua hegemonia sempre estão presentes e integram o que Freitas (2003) chama de lógica da escola. O que está em jogo é o projeto de educação em que a escola está inserida, que a coloca em condições deploráveis de funcionamento. Nesse contexto, a lógica urbanocêntrica é tão presente que, mesmo sabendo dos problemas que a escola enfrenta e reproduz, as escolas urbanas são colocadas como de referência, da modernidade, do crescimento, materializando a contradição presente nessas afirmações, principalmente quando a série é reivindicada como solução dos problemas da escola.

3.3 Escola multi(seriada) em um projeto de Educação do Campo

Em meio aos embates e contradições presentes no projeto de educação rural, a Educação do Campo, na perspectiva de Roseli Caldart e outros pesquisadores, reivindica um projeto de educação para romper e transgredir a concepção de educação rural, tendo em vista a proposição de uma educação com caráter criativo, reflexivo, pautado na formação crítica e na valorização da identidade de povos do campo, não tomando a Educação no/do Campo apenas como oposta a um modelo urbano, mas como uma educação com características próprias, com identidade, propósitos e lutas. Para Souza (2016, p. 35) a Educação rural e a educação do campo “são duas concepções que caminham paralelas e opostas, vinculadas a projetos societários de natureza político-social oposta”.

As discussões em torno de uma concepção de Educação do Campo começaram a tomar forma a partir de questionamentos levantados no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em julho de 1997. Do encontro, surgiu a ideia da Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia-GO, em julho de 1998. Kolling et al. (2002) destacam que a conferência foi realizada em nível nacional pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Para os autores, o encontro reafirmou a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto próprio para quem vive no campo, considerando suas raízes culturais, formas de trabalho, suas relações com o tempo, com o espaço, com o meio ambiente, com o trabalho, com a comunidade e com a família.

Além disso, a conferência também foi cenário de denúncias relacionadas aos problemas da educação ao sujeito camponês, tais como: falta de escolas para atender a toda demanda; infraestrutura precária; docentes sem qualificação necessária; falta de políticas de valorização do magistério; currículo deslocado da realidade do campo e altos índices de analfabetismo. As fragilidades e necessidades evidenciadas demonstraram a importância de continuar o movimento iniciado em cada estado, por meio de ações de diferentes sujeitos envolvidos, encontros e formação de educadores e educadoras do campo, força motriz para que a concepção de uma educação do campo, já em construção, viesse a materializar-se (KOLLING, et al., 2002).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 1/2002) (BRASIL, 2002) que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, prescrevendo princípios e procedimentos para o funcionamento da educação básica do campo, visando a preservação da identidade do sujeito camponês, seus costumes, sua cultura, de forma a superar o conflito entre campo e cidade, por meio de uma educação pensada a partir de sujeitos inseridos nesta realidade. Nesse processo, entram em cena a luta por uma educação que seja *no* campo e *do* campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua

participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Trata-se de um projeto de educação que reafirma como finalidade da ação educativa de ajudar no desenvolvimento humano e na sua inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte, compreendendo que os sujeitos se humanizam ou desumanizam a partir de condições materiais e relações sociais determinadas. A educação do campo se faz nesse processo e no diálogo com seus diferentes sujeitos, agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, assentados, camponeses, caipiras, sem-terras, caboclos, boias-frias, ribeirinhos, colonos, entre outros grupos de trabalhadores ligados ou não a movimentos sociais (CALDART, 2002).

Nessa conjuntura, para Caldart, a Educação do Campo se constitui por meio de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo, ou seja, há uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, uma vez que a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses que são os sujeitos principais da segunda. O movimento inicial da Educação do Campo pautou-se na articulação política de organizações e entidades para a denúncia e luta por políticas públicas de educação e para a mobilização popular em torno de outro projeto de educação. “Ao mesmo tempo, tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de educação do campo” (CALDART, 2004, p. 19-20).

Esse projeto carrega em sua gênese a necessidade de pensar o campo a partir de três considerações:

a) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. b) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. c) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano (CALDART, 2000, p. 41).

Pensar em uma proposta que envolve a Educação do Campo é retomar desafios, lutas e contradições, uma vez que se trata de uma conquista marcada pela

marcha, pelo grito de ordem, pela luta e, sobretudo, pela resistência camponesa. Pensar na construção de um projeto de escola e de sociedade do campo nesse movimento é potencializar a educação de forma coerente e humanitária, uma vez que se trata de um projeto de escola do povo e para o povo, em que o camponês ganha voz, nasce nesse meio, cresce e humaniza-se por/pelos sujeitos que dele fazem parte.

Após duas décadas de discussões, lutas, conquistas e derrotas, podemos afirmar que o conceito de Educação do Campo ainda está em construção. Atualmente, a Educação do Campo é da terra, das águas e das florestas. É dos povos indígenas e quilombolas, das comunidades ribeirinhas e extrativistas, continua camponesa, sem terra e da agricultura familiar, desafiando-se cotidianamente a envolver assalariados rurais. É uma educação de todas as cores, gêneros, etnias, sempre na luta em prol do coletivo e do direito a educação (CALDART, 2018).

A partir de um processo contínuo e em movimento, por meio da concepção de educação que nos orienta, a Educação do Campo tem suas raízes originárias: “(1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; (2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; (3) e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias” (CALDART, 2018, p. 4). Para a autora, as raízes são o que sustentam e fortalecem a educação do campo em sua essência. Preservá-las, neste momento, é uma forma de resistência e luta contínua pelos direitos dos trabalhadores.

Nessa conjuntura, pensar o conceito da Educação do/no Campo ainda é retomar um processo contínuo de mobilização, luta e resistência de diversos sujeitos, instituições e movimentos sociais, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que, conforme destacado por Caldart (2008), a educação do campo nasceu em um cenário de luta pela terra e pela implantação de escolas públicas em áreas de Reforma Agrária. Ao nascer em um cenário de lutas, segundo Caldart, toma posição e tem a consciência da necessidade de um projeto de educação contra a lógica do campo como um lugar de negócio, uma vez que considera a sustentação da vida existente em suas diversas dimensões, necessidades e formas.

Para Caldart (2000, p. 42) este projeto de educação está sendo produzido em uma dinâmica social, que também é um movimento sociocultural de humanização. Existe uma nova prática de escola atrelada a este movimento e é preciso

potencializar elementos presentes nas diversas experiências que envolvem o campo, gerando movimentos conscientes de construção de escolas do campo “como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história”.

A consciência acerca dos diferentes projetos de educação e os reflexos que sua adoção acarreta na formação de crianças camponesas é um instrumento de luta pela qualidade de vida e educação da população que reside no campo. A escola, que não é neutra e nem ingênua, potencializa uma leitura de mundo que depende do projeto de educação em que ela está inserida a partir de um modelo de sociedade que emerge da própria escola. Rosa (2008, p. 228) destaca que a multisseriação “[...] representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar”. Fundamentada em um projeto de Educação do Campo, ela pode contribuir com o processo de ressignificação do próprio campo, de seus sujeitos, de sua identidade, sendo um instrumento de transformação social.

A partir dos autores apresentados até o momento, Caldart (2000; 2002); Leite (2002) e, principalmente, Souza (2016) que clarifica a diferenciação entre um projeto de educação rural e do campo, propomos, no quadro abaixo, pensar a escola multisseriada a partir dos dois projetos de educação apresentados. Entretanto, salientamos que na concepção de Educação do Campo não nos referimos a escola a partir de sua organização, tendo em vista a consideração pela transgressão do paradigma seriado, proposto por Hage (2014).

Defender a escola pública do campo, a partir de Salomão Hage, é lutar pela transgressão do paradigma multi(seriado). Por este enfoque o autor insiste em superar visões que colocam de um lado a multisseriação como algo negativo e, de outro, como algo que poderia dar certo, já que os pilares que sustentam a seriação estão presentes na multisseriação, tais como a fragmentação, a padronização, a linearidade, a hierarquização, entre outros. Pensar a educação pública do campo é desconstruir esses pilares e construir outros, que possibilitem o pensamento crítico e o desenvolvimento de práticas de leitura de uma forma transformadora e libertadora, pensando o campo como um território de sujeitos que se organizam e lutam.

Para isso, insistimos na importância de entendermos o projeto de educação que defendemos, suas contradições e desafios, principalmente quando se quer

romper com práticas segregadoras que concebem a escola de forma reducionista. Nesse âmbito, como já destaca Souza (2016) a denominação de muitas escolas passou de rural para do campo, mas, na prática, muitas coisas ainda precisam ser superadas, principalmente, em um contexto social, histórico e econômico que o país vivencia nas últimas décadas. O QUADRO 4 nos ajuda a pensar acerca de qual escola do campo almejamos, conforme segue:

QUADRO 4. Escola Rural Multisseriada X Escola pública do Campo

(continua)

Escola multisseriada em um projeto de Educação Rural	Escola pública do Campo
Aproximação de um modelo de escola fragmentado e urbano, tanto em sua organização quanto nas práticas pedagógicas, ou seja, pensada por sujeitos alheios ao campo;	Escola pensada a partir de seu contexto multicultural, com identidade própria, organização coletiva, com participação ativa da comunidade e dos sujeitos que a frequentam, valorizando o coletivo e a não fragmentação do conhecimento, dos tempos e dos espaços;
Escola organizada para oferecer a educação à população camponesa em uma lógica capitalista, que envolve gastos mínimos e o maior número de alunos agrupados em uma mesma sala de aula, divididos por série/ano, tendo como foco um viés político e econômico;	Escola de resistência, de diversidade, de luta, de reflexão, de produção de saberes e valorização da cultura do campo, prezando pelo aumento de investimento e a melhora da qualidade de vida no campo. Agrupamento de alunos a partir de considerações pedagógicas, do contato com o outro, da interação e da produção do saber coletivo;
Política de retenção de gastos, nucleação e fechamento de pequenas escolas, que atendem a um número reduzido de educandos; professores multitarefas, que realizam todas as atividades na escola, sejam pedagógicas, organizativas ou burocráticas.	Manutenção de escolas nos lugares mais distantes, considerando o direito dos sujeitos do campo ao acesso e permanência na escola mais próxima possível do lugar onde mora; luta por investimentos em infraestrutura; parcerias com universidades públicas e movimentos sociais em prol da escola do campo;
Escola baseada em um modelo de educação bancária, que divide educandos de séries/anos diferentes por meio de filas, conteúdos, divisões nos quadros, seleção de livros e materiais didáticos, sem interações entre as atividades dos diferentes anos/etapas da educação básica.	Escola baseada em um modelo de educação crítica, reflexiva, inclusiva, que preza pela coletividade, pela troca de experiências, com o trabalho em grupos, com a ajuda mútua entre educandos e educadores, marcada pela prática da liberdade.
Escola carregada de imaginários minimalistas e negativos, vista como responsável pelos problemas societários, como atraso, como forma de “educação assistencialista”.	Centrada na defesa de uma escola transgressora, de qualidade, levando em consideração a necessidade de superação de imaginários negativos por meio do diálogo e de ações coletivas, considerando a escola como lugar social, cultural, espaço de troca de experiências, lugar de luta e de aprendizado coletivo;
Atividades organizadas por série, centradas no	Pensa a escola multisseriada como aquela que

(conclusão)

livro didático e em programas privados, sem considerar o campo e sua diversidade;	busca a superação de um modelo seriado como ideal; prevê atividades que atendam a todos ou a pequenos grupos; organiza processo educativo a partir de livros didáticos e do próprio contexto que envolve o campo, bem como de outros materiais que integram o acervo da escola;
Professores desvinculados ao contexto rural, com formação urbana em uma lógica seriada, que veem no rural o atraso e a necessidade de educação pela lógica urbanocêntrica;	Educadores engajados com o campo e com a escola. Parcerias com universidades públicas e movimentos sociais, enfatizando a necessidade de formação inicial e continuada realizada por e para sujeitos vinculados ao campo, aos movimentos sociais;
Processos avaliativos centrados na atribuição de notas, sendo uma forma segregadora na instituição escolar;	Avaliação centrada em cada educando e suas particularidades, considerando a avaliação um processo formativo, bem como as diferenças de cada educando.
Escola pensada a partir das imposições do estado, sem a participação efetiva da comunidade escolar na elaboração de políticas, melhorias e o modo de organização escolar.	Participação efetiva da comunidade e de movimentos sociais em discussões em prol de melhorias na escola e na elaboração de políticas por/para os estudantes do campo.

FONTE: elaborado pelo autor a partir da bibliografia consultada, 2020;

A partir do quadro, torna-se visível o fato de que a escola pensada por projetos de educação distintos pode tomar rumos diferentes e, com isso, formar sujeitos diferentes. A partir da compreensão de Althusser (1970, p. 58), a escola não ensina somente a ler, a escrever, a contar, a falar bem, a redigir bem, a conhecer elementos de uma cultura científica ou literária. Ao mesmo tempo em que ensina técnicas, reproduz regras dos “bons costumes”, da moral, da consciência cívica, da reprodução da submissão às regras e “a ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra” a dominação da classe dominante”.

Nessa conjuntura, reafirmamos a partir de Freire (1986), conscientes da não neutralidade da educação, bem como do educador e de sua prática, nossa defesa por uma educação libertadora, aclarando e assumindo nossa opção política e sendo coerentes com ela, em oposição a uma prática manipuladora e espontaneísta, uma vez que “a manipulação é castradora, por isso autoritária. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável”. A coerência entre a opção defendida e a prática é a principal exigência que educadores críticos fazem a si mesmos (FREIRE, 1986, p. 29).

A Educação Rural, fundada na visão liberal de educação e de campo, contribui para a efetivação de um projeto de sociedade urbanocêntrico, com pouca participação dos sujeitos do campo - os maiores interessados pela educação – nesse processo. Prevalece, aqui, a reprodução e a submissão do sujeito camponês às proposições do estado e das elites urbanas. Já a educação do campo tem matriz teórica materialista com perspectiva dialética e histórica, fundada no ideário socialista de educação, contribui com a formação de sujeitos a partir de suas reais necessidades, articulados ao desenvolvimento de uma consciência crítica, em que os camponeses são sujeitos de sua própria história (SOUZA, 2016).

É claro, para nós, que se tratam de modelos distintos e que pensam a educação a partir de perspectivas opostas. Nesse caso,

[...] uma vincula-se ao projeto hegemônico que tem o avanço do capitalismo no campo como sinônimo de desenvolvimento. A outra, no caso a educação do campo, vincula-se a um projeto de desenvolvimento que implica em formação humana e sustentabilidade socioambiental. A luta é forte e já indica disputas políticas em torno do conceito de educação do campo, haja vista que muitos programas governamentais e de entidades paraestatais denominam de educação do campo o que na realidade é educação rural. (SOUZA, 2016, p. 139-140).

Em alguns casos, a escola e seus processos organizativos ainda não são pensados a partir dos sujeitos que dela fazem parte, como educadores, estudantes, pais e comunidade em geral. Isso se encaminha para a necessidade de que a escola e os sujeitos da educação assumam uma identidade que demonstre seu pertencimento ao campo e contribuam com o desenvolvimento de uma escola de qualidade, participando efetivamente das decisões que a envolvem de forma democrática.

Lutar por uma escola em um projeto de Educação do Campo torna-se um grande desafio e uma necessidade na sociedade contemporânea, tendo em vista que na prática muitos dos ideários de Educação Rural ainda são recorrentes e, ao longo de 20 anos “a Educação Rural” vem se transmutando para “Educação do Campo” a partir da ação ativa das organizações e movimentos sociais do “rural” brasileiro e seus parceiros, setores de universidades públicas que constituem o que chamamos de Movimento Nacional de Educação do Campo (HAGE, 2018).

É evidente que as práticas de leitura estão intimamente ligadas ao projeto de educação e de sociedade ao qual a escola está envolvida, pois uma influencia a

outra. Nesse aspecto, as práticas docentes demonstram uma concepção de escola e de educação assumida pelo professor e imposta pelo Estado, bem como da realidade e das necessidades encontradas pelos docentes, em meio a desvalorização profissional e pela formação inicial e continuada precárias. A Educação do/no Campo, independente de sua forma de organização, deve estar relacionada com o próprio campo, com o trabalho coletivo, com o grupo, por meio de ações advindas da própria comunidade, materializadas por meio de parcerias que coloquem os sujeitos do campo como centrais no processo educativo.

A troca e a interação entre educandos de diversos níveis de aprendizagem permite que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma significativa. “No entanto, elementos externos e internos condicionam e determinam a condução do trabalho educativo” (PIANOVSKI, 2018, p. 334). Entre os elementos que atuam como obstaculizadores do processo de ensino e aprendizagem Pianovski (2018) destaca as políticas de formação de professores para atuar nessas escolas, a forma de gestão do município, a concepção de educação adotada, os programas impostos às escolas, os quais muitas vezes não atendem a demanda dos sujeitos do campo e a escassez e fragilidade do material pedagógico.

Com base nos pressupostos da educação do campo, acreditamos que a superação de fatores obstaculizadores destacados por Pianovski somente ocorrerá por meio do diálogo contínuo e da participação coletiva da comunidade na escola. Isso implica em “ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem” (HAGE, 2014, p. 1777).

O processo educativo – no campo – vai muito além de uma simplória organização seriada e multisseriada. É preciso respeitar os tempos humanos: sociais, culturais, mentais éticos, identitários e corpóreos dos estudantes. Pensar as escolas do campo na especificidade do campo está relacionado ao respeito com as especificidades de ser criança no campo, o que prevê o entendimento e a consideração das infâncias encontradas no campo (ARROYO, 2010). Para o autor, esse é um dos passos essenciais para pensarmos que organização seria mais apropriada para a educação das infâncias, sejam com crianças de zero a três anos, três a seis, entre outros.

Nesse contexto, entra em cena a defesa da ideia de transgressão do paradigma multi(seriado), pela qual Hage (2011) afirma que as mudanças reivindicadas em relação às escolas e turmas multisseriadas para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada também se materializa hegemonicamente na multissérie.

Um dos passos importantes no processo de transgressão e construção da escola do campo se efetiva com o “fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto político pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola [...]” (HAGE, 2011, p. 108). Para o autor, isso quer dizer que a transgressão não se dará por decreto, mas pela participação coletiva dos sujeitos que integra a escola na busca de uma escola de qualidade, feita por e para o povo camponês.

O conhecimento de como vivem as crianças no/do campo, quais suas especificidades na agricultura familiar, em seus processos de socialização e convívio, de aprendizagem e sua relação com o campo são essenciais em qualquer tentativa de rompimento com o modelo de organização vigente. Após o reconhecimento das especificidades das infâncias, abrem-se caminhos para a organização escolar e para questionamentos que não se baseiam na seriação, tais como: “que saberes, vivências, processos de aprender são comuns e específicos desse tempo humano final da infância? Como trabalhar o que é comum, em espaços comuns, em didáticas comuns, com educadores comuns a seu tempo de formação?” (ARROYO, 2010, p. 13).

Esse processo implica na realização de escuta sensível ao que os professores e estudantes vivenciam no cotidiano escolar, destacando as atividades bem-sucedidas, práticas educativas significativas, promovendo a reflexão sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, a fim de ressignificar com os próprios sujeitos do campo, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola (HAGE, 2014). Seria um processo de organização escolar que não pautado na seriação, tampouco na multisseriação, mas no respeito às infâncias e suas particularidades.

A partir das contradições e particularidades evidenciadas nesta seção é possível entendermos em que se sustentam olhares reducionistas voltados a

multisseriação e a escola do campo, tratadas nas últimas décadas como “anomalias” do sistema e como “uma praga que deveria ser exterminada para dar lugar às classes seriadas” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35). Essas discussões nos permitem afirmar que tais olhares foram construídos historicamente e apresentam relação com um projeto de Educação Rural, presente na sociedade brasileira desde o final do período imperial.

As tensões que giram em torno da multisseriação e justificam a escrita dessa seção permitem historicizar e defender nosso posicionamento no que se refere a defesa da escola pública do campo. É preciso lançar novos olhares para a escola do campo, de forma que elas permaneçam vivas em suas comunidades, uma vez que em algumas regiões a multisseriação é colocada como única possibilidade de manter essas escolas em funcionamento, considerando-se, principalmente, o número reduzido de estudantes no campo e o direito das famílias terem a escola em suas comunidades.

Isso não quer dizer que reafirmamos esse modelo de organização escolar como ideal, tampouco as seriadas, pois nossa luta é em prol da necessidade de avançar na construção de uma escola que preserve os saberes de seu povo, que trate a vida no campo, as tensões, as contradições e a identidade camponesa, que vise romper com ideários que coloquem o sujeito que vive no campo na lógica urbanicêntrica, superando olhares às escolas já destacados por Hage (2011, p. 104) como “mal necessário”, justamente por enxergarem nela a única opção de oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais brasileiras.

Por mais que a escola não seja a mesma em cada lugar e seja formada pela diversidade que a envolve em meio a um espaço de tensões e disputas, defendemos, a partir de Caldart, uma escola que independentemente da sua forma de organização, seja um espaço de formação humana e emancipatória. Pensar a escola como lugar de formação humana significa compreendê-la como um ambiente formativo e humanizador dos sujeitos que a fazem: educadores e educadoras, estudantes e comunidades, assumindo uma “matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais e humanas desses sujeitos.” (CALDART, 2018, p. 12). Nessa perspectiva, essa matriz inclui uma forma de trabalhar o conhecimento como parte

da totalidade formativa que exige conhecer os fenômenos da vida natural e social para poder interagir com eles e transformá-los.

Nessa conjuntura, aliados aos pressupostos da Educação do Campo, reafirmamos nossa defesa e luta pela construção de escolas de formação humana, marcadas pela heterogeneidade, elemento potencializador das práticas de ensino e aprendizagem, desde que se trabalhe de forma sintonizada com a realidade do campo e do sujeito camponês. Vista sob outro enfoque, insere-se em uma lógica urbanocêntrica, que seria por ano/série e idade, discriminando aqueles que sabem e os que não sabem. Sua organização é só mais um dos elementos que compõe a lógica da escola (FREITAS, 2003), portanto, a forma como ela funciona não é ingênua e sem propósitos.

A próxima seção apresenta e discute concepções e práticas de leitura.

4 Concepções e práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas: um levantamento bibliográfico

E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire

Iniciamos esta seção com um fragmento do prefácio do livro “*A importância do ato de ler*” de Paulo Freire, demarcando nosso posicionamento enquanto educadores que consideram a leitura e a educação um ato político, articulado à realidade presente na sociedade, capaz de possibilitar aos sujeitos que se posicionem no mundo e consigam ler, junto às letras, a realidade em que estão inseridos.

A criança, antes de adentrar o espaço escolar (FREIRE, 1986) já aprendeu com a vida, com os outros, com as plantas, com os bichos e com as pessoas com quem divide momentos. Não considerar esses aspectos em meio às práticas de leitura é desconsiderar a própria criança, seu lugar e sua identidade. Nessa perspectiva, a leitura assume um papel político e social, pois ao aprender a ler o mundo e o lugar que ocupamos nele, passamos a lutar por nossos direitos, contra as desigualdades, as injustiças, bem como a ver o quanto a vida nos ensina. Para Freire, essa é uma prática que se inicia desde muito cedo, desde as pequenas coisas que, posteriormente, vão tomando forma e ganhando nome.

Esta seção preocupa-se apresentar o conceito de leitura adotado neste trabalho a partir de uma perspectiva crítica e humanizadora. Além disso, preocupa-se em dar visibilidade às práticas de leitura em contextos multisseriados, bem como apresentar a concepção de prática leitura adotada nesta tese, trazendo apontamentos acerca da leitura em escolas e turmas multisseriadas do/no campo, por meio de um levantamento de dissertações e teses em âmbito nacional, na tentativa de conhecer o que se tem discutido sobre a leitura nesses contextos.

4.1 Leituras sobre a leitura: delineando conceitos

É comum, na atualidade, afirmativas positivas relacionadas à importância da leitura na vida das pessoas, relacionando, muitas vezes, seu desenvolvimento econômico, cultural, social e intelectual a esta prática. Nesse sentido, é comum ouvirmos afirmações que colocam a leitura em um patamar de destaque, como aquela que traz diversos benefícios à vida humana, tais como a melhora da saúde mental, da memória, do vocabulário, das práticas de escrita e do conhecimento de uma forma geral, além de proporcionar momentos de fruição e lazer.

Em meio a uma sociedade contemporânea e grafocêntrica, atribui-se à leitura um valor positivo, pois ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao leitor, bem como à sociedade, sendo não só uma forma de lazer e prazer como também uma forma de aquisição de conhecimentos, de enriquecimento cultural e de ampliação das condições de convívio social e de interação entre leitores e textos. A leitura é uma prática essencial para o convívio em sociedade (SOARES, 2001).

No contexto escolar, as práticas de leitura, ao lado das práticas de escrita, ocupam um terreno significativo em todas as etapas e níveis educacionais e para um professor ou professora dos anos iniciais, por exemplo, o aprendizado da leitura e escrita por parte de seus alunos é motivo de orgulho e satisfação. Isso foi visível durante o trabalho de campo realizado para esta tese, uma vez que, em meio a conversas informais com os educadores, era comum ouvirmos afirmativas como: “meus alunos todos estão lendo” (EDUCADORA B, 2018), “olha, pode tomar a leitura, todos já leem e escrevem, pode tomar a leitura do primeiro, do segundo, do quarto, todos leem” (EDUCADORA A, 2018). Isso demonstra o entendimento da escola - nos anos iniciais - enquanto aquela que tem em seu escopo o desenvolvimento da leitura e da escrita como essenciais. Portanto, ir a escola também é sinônimo de aprender a ler e a escrever.

No contexto familiar isso não é diferente, uma vez que a criança ao demonstrar o domínio da leitura e da escrita, muitas vezes é exposta aos demais familiares e amigos como motivo de orgulho, demonstrando suas habilidades de leitura e praticando em seu contexto social. Isso ocorre, porque, na atualidade “imagina-se a leitura revestida de uma aura positiva”, como atividade “capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 1999, p. 10).

Vale destacar, de acordo com Abreu (1999), que a leitura nem sempre foi concebida desta maneira. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se ao longo da história diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. No século XVIII, por exemplo, imaginava-se que a leitura oferecesse algum perigo para a saúde devido à crença de que o esforço continuado prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. Baseado em Simon-Andre Tissot, em seu livro *De la santé des gens de lettres*, Abreu (1999) enumera consideráveis inconvenientes físicos relacionados à leitura:

[...] o cansaço da vista (o menor dos males), o esgotamento dos nervos, oriundos da concentração e meditação requeridas pelo ato de ler. Todo organismo parecia sofrer os efeitos da leitura, pois ela agiria duplamente sobre ele, forçando continuamente o espírito ao mesmo tempo que mantinha o corpo em repouso durante longos períodos (ABREU, 1999, p. 11).

Além disso, a autora destaca que à luz daquela época, tinha-se a crença de que a leitura causaria dificuldades digestivas, perda de apetite, espasmos, convulsões, atordoamento, irritabilidade, taquicardia e enfraquecimento geral. Por mais que os efeitos físicos da leitura parecessem assustadores, Abreu (1999) menciona que maior cuidado inspiravam as leituras que apresentavam perigos para a alma e para a moral.

Dizia-se que os livros divulgavam ideias falsas, fazendo-as parecer verdadeiras, estimulavam demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade. No que tange aos atentados contra a moral, os textos literários – e, sobretudo, os romances – pareciam ser as mais ameaçadores, pois colocavam os leitores em contato com cenas e situações reprováveis, subvertendo o sistema de valores no qual a sociedade deveria ancorar-se (ABREU, 1999, p. 11).

Esse olhar para a leitura justifica muitas práticas realizadas nos últimos séculos, principalmente, quando a educação e os currículos estiveram aos cuidados da igreja, que tratou de garantir o pouco acesso a determinados livros e o cuidado com o uso de textos em sala de aula, delimitando, inclusive, a própria interpretação, uma vez que, para Abreu (1999) o desejo de manter a ordem estabelecida e silenciar desejos de transformação foi a base de muitos atos de perseguição de livros e autores – tanto por parte do estado quanto da Igreja – encaminhando a interdição de leituras. Mesmo assim, nem todos os livros eram vistos como algo

pernicioso, ou seja, alguns poderiam ou deveriam ser lidos. Esse fato materializa, para nós, a forte presença política, social e ideológica que permeava e que ainda permeia o ato de ler e a prática de leitura presente no conjunto de atividades desenvolvido por diversos professores em sala de aula. Assim, partimos do pressuposto que a leitura, em suas diversas esferas, “não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (ABREU, 1999, p. 15).

Além de um ato político e ideológico, a leitura pode ser concebida de outras maneiras, a depender do aporte teórico a que estiver vinculada. Nesta tese, partimos da leitura enquanto uma prática social, um instrumento de luta, uma atividade que envolve interação e diálogo entre o autor, o leitor e o próprio texto, todavia, sem desconsiderar que há outras possibilidades de concepções e práticas presentes na escola e na sociedade, considerando os inúmeros posicionamentos e fundamentos teóricos e metodológicos que as constitui.

Em meio à diversidade teórica que envolve a leitura, Jouve (2002) a considera como uma atividade complexa e plural. Para o autor, a leitura pode ser concebida a partir de um processo com cinco dimensões, a saber: a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica. Enquanto um processo neurofisiológico, [...] a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano[...]. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos (JOUVE, 2002, p. 17).

Por esse viés, Jouve destaca que vista pelo seu aspecto físico, a leitura apresenta-se como uma atividade tanto de estruturação e antecipação quanto de interpretação. Enquanto processo cognitivo, o leitor, após a decifração dos signos, busca entender do que se trata determinado texto. Trata-se de um exercício de conversão de palavras em elementos de significação, marcando um importante esforço de abstração, fato necessário para a compreensão do texto.

Enquanto processo afetivo, vale lembrar que a leitura pode suscitar emoções, provocando no leitor admiração, piedade, riso, simpatia, entre outros sentimentos, por meio dos personagens envolvidos na história e que prendem a atenção do leitor. Nesse contexto, “[...] prender-se a uma personagem é interessar-se pelo que lhe acontece, isto é, pela narrativa que a coloca em cena”, seja por razões psicológicas, sociais, sedutoras, antipáticas e divertidas (JOUVE, 2002, p. 20).

O fato é que o leitor adentra o contexto da história, coloca-se no lugar dos personagens e (des)constrói-se enquanto sujeito, pois a leitura age sobre o leitor de forma a modificar suas atitudes e práticas, uma vez que uma obra pode transmitir valores dominantes de uma sociedade, legitimar novos valores e romper com valores tradicionais. A leitura é um processo argumentativo e, qualquer que seja o tipo de leitura, o leitor é interpelado e, cabe a ele, assumir para si ou não a argumentação desenvolvida. “A leitura, portanto, no que se refere a valores performativos do texto, nunca é uma atividade neutra” (JOUVE, 2002, p. 125).

Enquanto processo simbólico, a prática de leitura interage com a cultura e afirma sua dimensão, agindo nos modelos do imaginário coletivo, o que possibilita afirmar que a leitura pode transformar mentalidades. Nessa conjuntura, ao ler, o sujeito utiliza sua bagagem cultural e social para interpretar, ampliando sua experiência e seus pontos de vista e modificando a própria sociedade, a partir do impacto causado pela leitura (JOUVE, 2002).

No contexto escolar, a literatura permite identificarmos a forte presença de práticas centradas em habilidades mecânicas de decodificação, das quais Antunes (2003) destaca: atividades de leitura sem interesse, desvinculada dos diferentes usos sociais, puramente escolarizadas, sem gosto, sem prazer, convertidas em momentos de treino. Além disso, marcada por avaliações e cobranças, cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos na superfície do texto, sendo uma atividade incapaz de suscitar no estudante a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura. Trata-se de práticas que reduzem o texto ao ensino da metalinguagem.

A partir de discussões que permeiam o ensino de leitura na escola, Silva (1999) apresenta um conjunto de entendimentos e concepções por parte de professores atuantes em sala de aula. Para o autor, muitos destes entendimentos refletem limitações docentes em termos de estruturação de suas práticas, já que pensam a leitura de forma reducionista, como tradução da escrita em fala, decodificação de mensagens, formas de dar resposta a sinais gráficos e de extrair a ideia central do texto, seguir os passos da lição do livro didático, bem como apreciar os clássicos da literatura. De fato, tais questões fazem parte do processo que envolve as práticas de leitura, no entanto, pensá-la enquanto processo de formação humana vai além destas reduções.

Nessa linha de pensamento, a ideia de *ler enquanto tradução da escrita em fala* reduz “[...] a leitura a ação de oralizar o texto por parte do leitor” (SILVA, 1999, p. 12), uma vez que reafirma o fato de que ler é obedecer a regras de entonação das frases, a postura, a expressão, a obediência às pausas e à pontuação. Nesses termos, a partir de Silva (1999) é possível afirmar que o professor em sala de aula apenas ensina ao estudante a reproduzir, assim como transformar os símbolos escritos em orais sem a compreensão das ideias referenciadas pelos textos, afastando a prática de leitura das práticas de letramento, já que desconsidera exterioridades e centra-se na técnica de tradução de signos gráficos em sonoros para a realização das leituras.

Reduzir a *leitura à decodificação de mensagens* indica certa passividade do leitor no que tange à produção de sentidos. Levada ao extremo, teremos um leitor ou destinatário que recebe a mensagem sem demonstrar propósitos, sentimentos, posicionamentos e atitudes, que seria como desconsiderar o interesse e o próprio repertório desses leitores como sujeitos sociais e históricos. A mesma coisa seria ao considerar a leitura apenas como *resposta a sinais gráficos*, visto que engessa possibilidades de interpretação e produção de sentidos (SILVA, 1999).

A concepção de *leitura enquanto extração da ideia central* de um texto coloca o foco no próprio texto, conforme argumenta Silva (1999) e minimiza a participação do leitor, que pode ser interpretado como aquele vazio de conhecimento e que vai extrair o que a obra apresenta, ou seja, é mínima ou inexistente a participação do leitor no processo de produção de sentido, sua cultura, seu conhecimento de mundo, suas práticas sociais, uma vez que, neste viés, durante a leitura ele apenas extrai informações aceitas como relevantes em cada texto.

Vale lembrar que nessa concepção não estamos falando de qualquer obra, já que o ato de ler está articulado à leitura de clássicos, bem como de questões impostas pela escola e pela sociedade como algo que merece ser lido. Partir dessa ideia é, também, uma forma de apenas escolarizar a leitura, ou seja, usar o texto como pretexto (GERALDI, 2006) para a realização de uma atividade qualquer em sala de aula, relacionado apenas com um conteúdo que precisa ser ensinado e/ou cumprido pelo professor.

A mesma coisa acontece quando se estabelece a leitura como prática a ser seguida conforme orientações do livro didático, já que se retira todo processo de produção de sentidos que poderia ser estabelecido pelo próprio estudante e a leitura

vira pressuposto para uma prática de escrita reduzida ao preenchimento de lacunas proposto pelo livro, partindo da leitura do texto, sublinhamento de palavras desconhecidas, verificação do vocabulário, questionário de compreensão/interpretação, exercícios de gramática e produção textual (SILVA, 1999).

As concepções reducionistas discutidas por Silva (1999), bem como as práticas delas derivadas, estão articuladas às concepções de linguagem enquanto expressão do pensamento e como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006), as quais integram a história do ensino de língua, linguagem e, mais especificamente, da própria leitura, uma vez que correspondem a tendências linguísticas e correntes de estudos de cunho estruturalista e gerativista.

A concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, ligada aos estudos tradicionais, encaminha para correntes vistas, atualmente, como equivocadas, pois afirmam que pessoas que não conseguem se expressar não pensam, fato que pode explicar a tentativa de priorizar, em meio às práticas de leitura, aspectos que envolvem a estrutura semântica da língua, a postura, a formação de unidades frasais, enunciados orais, pausas, pontuações, bem como sua incansável repetição até que se chegue à “perfeição” esperada pelo professor (GERALDI, 2006).

Já a linguagem enquanto instrumento de comunicação, ligada a teoria da comunicação, vê a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor (GERALDI, 2006), justificando, também, o desprezo de docentes no que se refere ao conhecimento de mundo dos estudantes e a ênfase a atividades presentes em livros e manuais didáticos, seguindo às riscas suas instruções e desconsiderando possibilidades de leitura e interpretação que fogem ao que foi proposto pelos manuais. Nesse âmbito, geralmente, a atividade de leitura é estruturada a partir do livro e/ou manual didático, de forma simplista que não possibilita a associação das leituras realizadas às suas práticas sociais.

A partir da segunda metade do século XX, teorias mais críticas acerca da leitura ganharam força e adentraram os espaços escolares, ocasionando uma “explosão” de pesquisas no âmbito da linguística, trazendo concepções que vão além da leitura enquanto prática de decodificação e concebem a linguagem enquanto interação social. Essas teorias, mesmo tendo aportes teóricos distintos, estabelecem relações entre si e apresentam em comum o fato de considerarem

tanto o leitor quanto o texto no processo de interpretação, bem como as condições de produção que envolvem a leitura, sua finalidade, gênero lido, interlocutores, suporte e circulação social.

Pelo ponto de vista da linguagem, muitos estudos fundamentam-se nas discussões de Mikhail Bakhtin, que critica duas orientações do pensamento filosófico linguístico do início do século XX: o Subjetivismo Idealista e o Objetivismo Abstrato. O primeiro vê a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo e o autor critica o fato de o subjetivismo negar fatores sociais e interacionais presentes na enunciação, já que considera que a comunicação se dá na relação do eu com o outro e o meio. O segundo vê a língua como um sistema imóvel e acabado em que a essência da língua se encontra no próprio sistema linguístico (BAKHTIN, 2006).

Para o autor, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, em que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. Nesse processo, o diálogo, no sentido estrito do termo, é uma das formas mais importantes da interação verbal, entretanto “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nessa esteira, para Bakhtin, a interação está no processo de linguagem e ocorre de diferentes modos, não se engessando na relação entre indivíduos, pois ela ocorre também de outras formas, como na relação do indivíduo consigo próprio em um diálogo monológico determinado pelo mundo externo, bem como na relação do indivíduo com o próprio texto verbal ou imagético, com seu autor, com personagens, por exemplo, em determinadas práticas sociais de leitura. A partir dos pressupostos do autor, entra em cena a concepção de linguagem enquanto interação, muito bem destacada por Geraldi (2006). No âmbito da leitura, relaciona-se a concepções não reducionistas, ou seja, que consideram as relações e o diálogo entre leitor e texto, bem como concebem a prática de leitura como produção de sentidos e prática social. Pensar a linguagem enquanto forma de interação é

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte,

constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2006, p. 41).

Nessa conjuntura, a concepção de linguagem adotada por leitores e docentes reflete em sala de aula, tendo em vista que se materializa pela própria prática de leitura realizada e pela postura demonstrada por cada docente em relação ao ato de ler. Por esse viés, a leitura é uma prática social e histórica, o que implica transformações no decorrer do tempo e impõe novos desafios e reflexões ao seu ensino e aprendizagem. A leitura “[...] é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido (s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p. 16).

Vale destacar que, considerando as múltiplas facetas do ato de ler, esta prática, pensada a partir de preceitos não reducionistas, pode contribuir com a formação e emancipação de sujeitos. Nessa conjuntura, ler é interagir, pois o leitor, por meio de seu repertório de experiências dialoga com o texto e, ao longo desse diálogo, um age sobre o outro. De igual forma, ler é produzir sentidos, não de maneira singular, mas plural, uma vez que “[...] a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores” (SILVA, 1999, p. 16). Assim, cabe o entendimento de que, no diálogo entre texto e leitor, múltiplas interpretações são possíveis a menos que, conforme destaca Silva (1999) a escola privilegie um único significado para efeito de reprodução e avaliação.

Carvalho (2018, p. 27) afirma que, atualmente, a maioria dos estudiosos parece concordar que o que determina a existência da leitura é a produção de sentidos. Um leitor competente é aquele capaz de ativar um conjunto de habilidades para que o texto seja compreendido, a partir das relações com a situação sociocomunicativa, com as intencionalidades, com as relações intertextuais, produzindo inferências e o que cada texto exigir. “Cabe ao leitor, não ao texto, a função de criar (ou acessar) o sentido (os sentidos)” e, a consequência disso, é a exigência ao leitor no que se refere a ativar e articular habilidades mais complexas, no processo de produção de inferências e estabelecimento de relações intra e extratextuais, participando do processo de produção de sentidos.

Ao falarmos em produção de sentidos, partimos de Geraldi (1997) considerando aquele que escreve e aquele que lê o texto, do contrário, não seria produção de sentidos, mas reconhecimento de sentidos. Para o autor, o trabalho com a leitura se dá forma integrada a produção de dois sentidos em que, de um

lado, incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que a leitura do texto possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê. De outro lado, ela incide sobre as estratégias do dizer, já que o texto supõe um autor, que diz/escreve a partir de condições de produção predeterminadas.

A leitura é o ato que possibilita ao leitor a compreensão de sua realidade social, proporcionado pelo que lê e pela reflexão sobre aquilo que lê, fato que ocorre por meio das relações que estabelece em meio às leituras/interações com a materialidade discursiva. Para que isso ocorra, é necessário tomar a leitura enquanto uma prática social a ser devidamente encarnada a vida cotidiana dos leitores, cujo aprendizado se inicia na escola, mas que não deve terminar na experiência acadêmica (SILVA, 1998). Ler é uma prática que se estende por toda vida, seja por prazer, necessidade, trabalho ou de situar-se e resistir na realidade. Em essência, levando em consideração a complexidade desta prática,

[...] a leitura caracteriza-se como um processo que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. E, por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento, a leitura, se associada de forma crítica e reflexiva dentro e fora da escola, levanta-se como um trabalho de combate a alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida (SILVA, 1998, p. 24).

Por este motivo, segundo o autor, tendo em vista as contradições presentes na sociedade, uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, os quais se voltam ao questionamento, à conscientização e a própria libertação dos leitores em diversos aspectos. Nessas condições, se uma prática de leitura não proporcionar um salto ao leitor, de forma que consiga refletor e realizar uma compreensão profunda do contexto em que se situa, corre o risco de cair na reprodução alienada das ideias do autor.

A leitura ultrapassa o processo de decifrar as letras, ler é compreender o que um texto traz e interagir com ele, retirando aspectos que interessam a vida cotidiana e ser capaz de interferir na realidade a partir do texto, fazendo uso pleno como parte da vida social de uma sociedade letrada. Ler é um ato civilizador e o contato com o livro e a prática da leitura não só informam, mas transformam vidas e deixam marcas na alma (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017).

Nesse contexto, não há uma única forma de ler um texto,

Cada leitura, cada movimento interpretativo já são em si uma ação do sujeito que vê, do seu ponto de vista, uma realidade dada. Pela leitura, a realidade se enuncia a sujeitos social e historicamente situados. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras e se enunciar a mim de determinado modo, mas suscitar outras interpretações, outros modos de ver e de compreender o mundo (CARVALHO, 2018, p. 26).

Conceber a leitura e o texto por essa perspectiva demanda considerar que, no processo de leitura, os sujeitos leitores leem a partir de determinadas posições, ou seja, suas vivências e modos de ver o mundo influenciam o processo de compreensão, o que faz com que os sentidos da leitura sejam múltiplos. Considerando que a escola é o espaço em que muitas leituras ocorrem é preciso possibilitar diferentes práticas de leitura, tendo em vista a formação de um sujeito leitor ocorre, na maioria dos casos, no espaço escolar.

Para que o leitor torne-se proficiente em leitura, estabeleça relações entre textos, produza sentidos, posicione-se a partir do que leu, não basta apenas fazer seleções de alguns livros durante o semestre. Para Carvalho e Ferrarezi (2017, p. 50) é preciso expandir seu repertório de leituras e seu conhecimento de mundo, explorando diversos gêneros discursivos. Isso é possível quando são lidos e interpretados em sala de aula os rótulos de produtos, manuais, romances, entrevistas, história em quadrinhos, entre outros. “O cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos – de gêneros textuais dos mais diversificados. A escola precisa dar conta de tudo isso”.

Nessa conjuntura, colocamo-nos de forma contrária a concepções redutoras de leitura no âmbito do contexto educacional e, sobretudo, em contextos multisseriados, pois essas concepções podem agir de forma oposta ao objetivo maior da escola, que é o de produzir leitores que a sociedade necessita. Nesse âmbito, vale destacar que a sociedade brasileira necessita de leitores que produzam novos sentidos para a vida social por meio da criatividade, do posicionamento crítico e no desenvolvimento da cidadania.

No âmbito da educação do campo, considerando que as escolas são formadas por filhos de trabalhadores que necessitam de melhores condições de vida, de garantia de direitos que, muitas vezes, ainda são negados, a prática da leitura pode possibilitar aos educandos a interpretação de sua própria realidade, a formação de uma consciência crítica, que desperta anseios pela luta em prol de uma sociedade mais justa e por seus próprios direitos. A partir disso, refletimos acerca de

qual é o papel da leitura nesse cenário, bem como quais leituras são necessárias em um contexto de educação do/no campo.

Além de ler as letras, decodificar o código, ressaltamos a importância de práticas que façam a leitura do campo e em um espaço de lutas pela educação, pela terra, pelo direito ao trabalho, pela vida e pelos modos de viver. Ler o mundo e seu lugar social possibilita a assimilação das leituras com a realidade de cada sujeito, bem como pela luta por seus direitos, pela valorização do campo e do trabalhador que ali habita. Práticas significativas de leitura, na escola, começam a ocorrer a partir do momento em que educadores e pais atribuem significados que a colocam em um patamar de destaque.

[...] a leitura é, fundamentalmente, um processo político. Por isso, aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da forma de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presente nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (SOARES, 2001, p. 28).

Nessas condições, fica claro para nós a necessidade de combater o que Silva e Zilberman (2001) chamam de alienação imposta, por meio de uma atenção cuidadosa e sensível às necessidades reais dos educandos. Do contrário, as práticas de leitura apenas reproduzirão o processo de divisão de classe e, sem analisar e compreender as contradições existentes na sociedade, o professor estará incapacitado de posicionar-se frente às concepções de leitura, fazendo com que caia, inocentemente, nas malhas da ideologia dominante e, por consequência, trará o educando junto.

Assim, ao compreender a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade, vale considerar que em uma sociedade dividida em classes antagônicas, a prática realizada em sala de aula pode atuar como um instrumento de controle que, empregado pela classe dominante, colabora para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência dos grupos detentores do poder. Ao mesmo tempo, compreendida de forma dialética, a prática da leitura pode romper com posturas impositivas, a partir do diálogo contínuo e da leitura e confronto com a realidade vivida pelos leitores.

Freire (1986) afirma que é preciso que tanto educadores quanto educandos posicionem-se de forma crítica ao vivenciarem esta prática, tendo em vista a necessidade de superar posturas ingênuas que defendem a neutralidade da educação, bem como do ato de ler. A leitura, por esse viés, vai além da mera manipulação de palavras, pois faz parte de uma relação que vincula linguagem e realidade. Considerar a prática da leitura de forma crítica é uma maneira de conscientização, o que hoje chamamos de compreensão crítica do mundo e de suas contradições, sejam elas econômicas, políticas ou sociais.

A leitura crítica possibilita aos leitores pensar sobre sua realidade, sobre sua prática no trabalho, sobre sua vida diária. Na escola, isso tem acontecido a partir de práticas de leitura e escrita que promovem o diálogo e a interação. Ler, nesta perspectiva e no contexto da educação do campo, faz com que os leitores questionem condição de marginalizados a que são submetidos, bem como interpretem as relações de poder presentes em meio a sociedade. Nessa conjuntura, a leitura pode ser considerada uma prática de libertação e emancipação social (FREIRE, 1986).

No trabalho com crianças pequenas, a conscientização da realidade pode iniciar-se pela prática da leitura pelo viés da fruição, da imaginação, do lúdico, pois estabelecem relações positivas entre leitor e texto. Isso vai além de apenas buscar informações, estudo do texto, pretexto para ensinar gramática muito presente nas aulas de leitura na atualidade. A leitura também é prazer, é fruição e, em uma sociedade capitalista, infelizmente, “a fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa” [...]” (GERALDI, 2006a, p. 97).

Nesse âmbito, insistimos no cuidado para que o ensino da leitura não perca sua naturalidade, conforme observado em muitas escolas brasileiras, em que caiu na esfera dos reducionismos e transformou-se numa estafante rotina. Não se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola, tais como treinamentos da língua culta, análises gramaticais, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, horários de ler, notas, entre outros. A interação entre textos e leitores fica cada vez mais distorcida e afetada, desviando-se de propósitos de prazer e fruição, da reflexão, da discussão e da produção de novos significados (SILVA, 2008a).

Diante de tais exposições e, levando em consideração as escolas analisadas, questionamo-nos: como ocorrem as práticas de leitura em escolas multisseriadas do campo? Qual a concepção de leitura de professores nesses contextos? Quais práticas são possíveis em escolas e turmas multisseriadas? Seriam formas transgressoras ou vão ao encontro daquelas em escolas seriadas? Na tentativa de responder tais questionamentos e nossa questão central, o próximo tópico apresenta e discute pesquisas que tratam as práticas de leitura no âmbito das escolas multisseriadas.

4.2 Práticas de leitura em escolas multisseriadas brasileiras

As escolas e turmas multisseriadas fazem parte de um contexto especial de leitura, uma vez que pensar a escola do campo, situando seus sujeitos e condições de ensino “é desvelar características que diferenciam esse especial contexto em relação aos de outras escolas”, marcadas por circunstâncias complexas devido às condições que a diferenciam de outros contextos. “A realidade do campo requer olhares e ações capazes de entender esse diferencial, não como redutor de possibilidades, mas como estimulador da superação de condições complexas e da criação de propostas vivas, a partir de um trabalho intencional de transformação” (GARCIA; BUFREM, 2016, p. 11).

Nesta tese, considerando esse contexto especial de leitura, entendemos tal prática como a ação de realizar a leitura em uma situação de sala de aula, a partir de um trabalho de construção do significado do texto que ocorre tanto por parte do educador, em seus procedimentos e estratégias de ensinar, quanto por parte do educando em suas formas de aprender e interagir com o outro, com sua realidade do campo e com o próprio texto, apresentando relação direta com as práticas de escrita e oralidade. Partindo de situações que envolvem a realidade dos estudantes, mas não terminando nela mesma, a leitura enseja diferentes experiências que ampliam seu universo de relações e o conhecimento de mundo.

As práticas de leitura, pelo viés do educador, iniciam desde o planejamento da leitura até sua finalização e avaliação. Trata-se de um ato político que envolve a escolha do texto, as estratégias de leitura, a duração da atividade, a ênfase dada ao texto, o local para a leitura e as discussões sobre o que leu. Já pelo viés do educando, refere-se ao contato com o texto, a receptividade, até a finalização e

discussão acerca da obra. É um caminho de mão dupla que envolve o fazer docente e discente em meio às atividades de sala de aula, marcadas por determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Pelo âmbito literário, a prática de leitura na escola vai além do simples fato de ler ou ouvir uma narrativa, uma música ou um poema, por exemplo. A partir de estudos de Cosson (2019), ela visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura frutiva proporciona, uma vez que no ambiente escolar a leitura literária é um locus de conhecimento e para que funcione de forma efetiva, deve ser explorada de maneira adequada, com objetivos claros. Esse processo de exploração da obra literária faz parte de um conjunto de atividades que envolvem as práticas de leitura desenvolvidas a partir da mediação do educador.

A escola, na figura docente, é uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento de práticas de leitura. Para Cosson, ao identificarmos um adulto leitor, certamente seus gostos, sua forma de ler, a maneira como interage com os textos, com personagens, por exemplo, está intimamente ligada à forma de como a escola o ensinou. Nesse sentido, para o autor, os livros jamais falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação utilizados e grande parte deles são aprendidos na escola. Isso não quer dizer que há só uma maneira de ler e não é nossa intenção desconsiderar autodidatas e outros sujeitos envolvidos no processo de leitura.

As práticas podem envolver textos e níveis de profundidade distintos, que vão desde gêneros curtos, tais como contos, crônicas, reportagens, lendas, até narrativas longas como romances, entre outros (GERALDI, 2006). A forma de trabalho, nesses casos, depende dos objetivos docentes, do público a ser atendido, bem como das condições de trabalho e materiais disponíveis em cada escola. As práticas de leitura estão relacionadas a situações de leitura de diferentes gêneros, sejam verbais, imagéticos ou orais, pertencentes a diversos campos de atuação humana. Acrescentamos, ainda, situações concretas de leitura do cotidiano da escola, da comunidade e do mundo de forma geral.

De acordo com o glossário do Centro de Alfabetização, leitura e Escrita (CEALE)¹⁴, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a expressão prática de leitura designa a situação da leitura de forma

¹⁴ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>
Acesso em 15 de abril de 2019, às 12h20min.

concreta, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação, tomada como histórica, diversificada e mutável. Trata-se de estudos que consideram um momento dado e grupos sociais determinados, por saber quem lê o quê, quando, onde, por que motivos, de que modos e com que intensidade.

Na tradição pedagógica recente, a expressão práticas de leitura refere-se à (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros. Em se tratando da criação de situações reais de leitura, a noção pedagógica de práticas de leitura retoma, ainda que de forma ampliada, a de “usos sociais da língua escrita” ou de “usos sociais da leitura”. Ela busca recriar, no interior da escola, as práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do mundo social e não apenas fazer atividades para aprender a ler (BATISTA, 2014, s/p).

Nessa conjuntura, tomamos o termo de forma abrangente, que não fica preso somente a atividades escolarizadas com o objetivo de trabalhar a metalinguagem, mas, mas parte de leituras que envolvem o cotidiano, dialogando acerca de situações reais e seus múltiplos significados, envolvendo os educandos por meio das relações contextuais que a prática da leitura possibilita, ampliando repertórios e conhecimento. O que está em jogo é possibilitar o uso competente da leitura no dia a dia, envolvendo as práticas sociais e respondendo às demandas que ela solicita de forma crítica e ativa. Por esse viés, ao trabalhar com textos literários, por exemplo, a prática de leitura estabelece relações com elementos reais da vida do leitor, que se coloca no lugar dos personagens, do escritor e dá sentido às histórias. Nesse aspecto, o que ler, para que ler, para quem ler e como desenvolver esta prática entram em cena em um jogo interativo por meio das práticas docentes.

Conforme destacamos na metodologia, apresentamos 19 pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os trabalhos articulam a práticas de leitura às práticas de escrita, alfabetização e letramento¹⁵, bem como a concepções de leitura e memórias autobiográficas de professores de escolas com turmas multisseriadas, conforme seguem no QUADRO 5.

¹⁵ Um estudo exploratório e preliminar acerca das pesquisas que envolvem a alfabetização e letramento em escolas multisseriadas foi publicado na primeira semana de junho de 2020, na Revista Educação em Debate, do programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. WINCHUAR, Marcio José de Lima. BUFREM, Leilah Santiago. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 81, 2020.

QUADRO 5: pesquisas sobre leitura e escolas multisseriadas (2009–2019) – Portal de teses e Dissertações da Capes (continua)

Título da pesquisa	Autor – Universidade	D	T	Ano
1. Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó	Waldemar dos Santos Cardoso Júnior - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).	X		2009
2. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em Construção	Vânia Aparecida Costa – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).		X	2010
3. As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo: uma experiência da Fazenda Escoval	Thays Macedo Mascarenhas – Universidade Estadual da Bahia (UNEB).	X		2011
4. Memórias, cotidianos e escritas às margens dos marajós: navegando entre o saber e o poder	Sônia Maria Pereira do Amaral – Universidade da Amazônia (UNAMA).	X		2012
5. As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural	Cinthia Cardona de Ávila- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	X		2012
6. Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura;	Lucila Gavioli Santi- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	X		2013
7. Alfabetização e letramento na prática educativa da educação do campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB).	Márjorie Lopes Guimarães Loureiro Diniz – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).	X		2014
8. Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de turma multisseriada	Júlia Bolssoni Dolwitsch – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	X		2014
9. Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registros sobre práticas.	Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa - Universidade Federal do Piauí (UFPI).	x		2015
10. Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo.	Raimunda Santos Moreira de Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG).	x		2015
11. Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande – RS.	Letícia de Aguiar Bueno - Universidade Federal do Rio Grande (FURG).	x		2015
12. Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	Elizete Oliveira de Andrade - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).		X	2016
13. Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA.	Nanci Rodrigues Orrico - Universidade do Estado da Bahia (UNEB).	X		2016
14. A prática docente na educação do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros-RN	Geralda Maria de Bem – Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UFRN).	X		2016
15. A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada.	Greici Bettoni – Universidade de Caxias do Sul – UCS.	X		2018

16. Práticas de leitura na escola: bases para (de) formação do sujeito leitor	Maria das Dores Felix de Lima – Universidade Estadual Paulista – UNESP	X		2019
17. Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos	Ghane Kelly Gianizelli Pimenta - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	X		2019
18. Políticas e práticas de leitura: um estudo nas escolas multisseriadas do campo no território da Cantuquiriguaçu – Paraná	Mônica Luvisa – Universidade Estadual do Centro-oeste (UNICENTRO).	X		2019
19. O ensino da leitura e da escrita em uma turma Multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora	Àguida Nayara da Silva – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).	X		2019

FONTE: elaborado pelo autor (2019).

As pesquisas evidenciadas no quadro nos ajudam a traçar um panorama acerca das condições de produção das práticas de leitura em escolas multisseriadas de diferentes regiões brasileiras, evidenciando o que se tem pesquisado acerca dessas práticas, a forma como são realizadas, as concepções de leitura dos educadores, bem como as contradições e desafios encontrados. A partir da complexidade de cada trabalho, discorreremos brevemente acerca de cada uma das pesquisas, com enfoque à prática de leitura e as condições de produção em que elas ocorrem.

As práticas de leitura articuladas às práticas de alfabetização e letramento ocupam um lugar significativo nas pesquisas. Cardoso Júnior (2009) demonstra que o ensino de leitura e escrita se inicia pela soletração e o conhecimento de palavras, realizado por meio de leituras coletivas e individuais, desde uma unidade menor, a sílaba até chegar à unidade maior: o texto. Outras formas também são mencionadas, tais como a leitura de livros, cartilhas, músicas e histórias diversas.

Nessa conjuntura, as atividades de leitura e alfabetização aproximam-se daquelas desenvolvidas com crianças de outras escolas brasileiras, sejam urbanas ou do campo, entretanto, o fato de essas práticas serem realizadas em contextos multisseriados faz com que alguns docentes unifiquem séries/anos para o desenvolvimento das atividades. Por outro lado, considerando a heterogeneidade dessas turmas, há, também, a prática de atividades diferenciadas com cada turma, exigindo uma organização outra da sala de aula (CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Cardoso Júnior demonstra que o ensino de leitura e escrita ainda apresenta um desafio para docentes de escolas multisseriadas na Ilha do Marajó-PA, uma vez

que são enormes as dificuldades, como a infraestrutura inadequada, a falta de biblioteca e livros escolares, o currículo desarticulado a realidade do campo, a falta de participação dos pais, a precarização da formação docente, o transporte escolar precário, as multifunções do trabalho docente, entre outras questões que interferem organização e na prática das atividades desenvolvidas pelo professor (CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Nessa mesma linha de pensamento, Diniz (2014) salienta que a realidade das turmas multisseriadas não fornece condições para atender a todos os alunos efetivamente, tanto em relação à diversidade de educandos quanto à própria infraestrutura, evidenciando que faltam iniciativas voltadas à formação de professores alfabetizadores nesses contextos, já que é visível a ausência de disciplinas, em cursos de graduação, que tratam, especificamente, o trabalho com a leitura e a produção textual em contextos multisseriados.

Ao analisar o trabalho com a leitura e escrita em escolas municipais de Campina Grande, Paraíba, a roda de leitura destaca-se como essencial no desenvolvimento da oralidade e do pensamento reflexivo, principalmente, quando envolvem leituras e reflexões a partir do gênero literário. Além disso, demonstra a necessidade da leitura de outros gêneros, como bulas, receitas, cartazes, bilhetes, cartas, tendo em vista a urgência em desenvolver competências leitoras relacionadas função social da leitura no cotidiano, adequando a todos os níveis presentes na turma (DINIZ, 2014).

Em um contexto multisseriado de Santa Maria – RS, Ávila (2012) demonstra que as concepções norteadoras da prática de leitura e escrita são construídas ao longo da carreira docente, decorrentes de trabalhos em grupos realizados pelas professoras, na experiência das turmas multisseriadas, nas formações, no diálogo e nas interações. Nesse sentido, os processos formativos vivenciados influenciam significativamente as concepções e as práticas em sala de aula. Além disso, suas lembranças da escola no período de sua alfabetização, suas vivências particulares também contribuem para a construção de uma concepção de leitura, ou seja, é forte a influência de trajetórias não só profissionais como também pessoais no processo de formação dessas concepções.

No processo de alfabetização, Costa (2015) a partir de um estudo em escolas de Terezina-PI, pontua que as atividades de leitura estão presentes de forma diversificada no cotidiano escolar e, considerando a inexistência de turmas

homogêneas, afirma que é necessário pensar em práticas de alfabetização que considerem a cultura do campo a partir de textos e materiais de leituras coerentes com o cotidiano das crianças, pois, alfabetizar não envolve somente “[...] a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, também, implica em práticas sociais de leitura e escrita” (COSTA, 2015, p. 95).

A compreensão da realidade das escolas multisseriadas torna-se condição para a efetiva organização do trabalho pedagógico, de forma a respeitar os saberes do campo e valorizar seu modo de vida, uma vez que a diversidade do campo brasileiro é ampla, sendo território de assentados, acampados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, indígenas, entre outros povos. Nesse contexto, a multisseriação é vista como um empecilho para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, decorrente da compreensão errônea de que a série surge como único modelo de organização das turmas, evidenciando a necessidade de discussões mais sólidas e aprofundadas sobre a educação do campo (COSTA, 2015).

Em escolas de Carangola-MG, Andrade (2016) constata a ocorrência de práticas de leitura diárias, sejam individuais e/ou coletivas. Quando o texto é extenso e todos os alunos já são alfabetizados, as professoras costumam “tomar a leitura” por parágrafos, em que cada aluno lê um ou dois parágrafos, até o final do texto e quando o mesmo termina antes de todos lerem, inicia-se novamente a leitura. Já no processo de alfabetização, as professoras leem para seus alunos textos literários e alguns livros de literatura infantil, na tentativa de instigá-los por meio da curiosidade e da imaginação.

A dinâmica em sala de aula exige que o professor realize atendimentos individuais e/ou em grupo. Para isso, “[...] eleger uma temática comum e organizar a sala de aula por agrupamento facilita o trabalho das professoras e, com certeza, gera um ambiente muito mais favorável à aprendizagem” (ANDRADE, 2016, p. 186). Fora do ambiente escolar, Andrade observa a forte presença da religiosidade em meio as comunidades, o que leva os alunos a realizarem leituras de textos bíblicos durante as celebrações, a partir do incentivo da família e da própria professora, sendo uma das práticas sociais que envolvem a leitura fora do contexto escolar.

Ainda em Minas Gerais, a pesquisa de Costa (2010) busca compreender as práticas de leitura em uma sala de aula de uma escola de assentamento de reforma agrária, situado na região do Vale do Rio Doce. A baixa quantidade de matrículas em cada ano/série contribui para a formação de turmas multisseriadas e, nesse

cenário, a “[...] maioria das atividades observadas eram propostas para todo o grupo e analisadas e acompanhadas pela professora de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos”, com exceção apenas àquelas que não eram alfabetizadas (COSTA, 2010, p. 91).

A pesquisa demonstra que as práticas de leitura ocorrem articuladas à práticas ou eventos de letramento literários e não literários, que se dão por meio da leitura de poemas, palavras no dicionário, mensagens eletrônicas, textos de revistas de ciências, conteúdos das diversas disciplinas, entre outros, tendo como suporte principal o livro didático. Entre as formas de ler, o autor destaca a leitura silenciosa e oralizada, realizada de forma individual e coletiva, entretanto, “a maioria significativa das atividades é proposta para o coletivo da turma multisseriada” (COSTA, 2010, p. 110).

No estado do Paraná, Oliveira (2015) analisa como as identidades sociais do campo são construídas no de uma escola multisseriada da região metropolitana de Curitiba-PR. Quanto às práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa, constata práticas desenvolvidas a partir de pequenas narrativas literárias, textos do livro didático ou materiais fotocopiados, envolvendo a leitura e a compreensão do texto, buscando fazer relação com o contexto do campo. É notória a tentativa de fazer com que os alunos relacionem o texto ao contexto em que vivem, por meio de perguntas e discussões que conduzem os educandos a trabalhar com uma visão crítica da realidade em que estão inseridos.

Em meio às práticas de letramento, na Ilha dos Marinheiros, município de Rio Grande-RS, Bueno (2015) identifica algumas situações próprias da realidade de uma escola do campo, principalmente, em relação a sua organização. A autora destaca o fato de crianças de 4 e 5 anos estarem em uma mesma turma, sendo que não há, na escola, classes de nível I e II. A partir das observações relatadas, “[...] não há uma proposta diferenciada, todas as crianças participam das mesmas propostas”, independentemente do fato de terem idade para determinado nível (BUENO, 2015, p. 33). Assim, apesar de a organização curricular do Ensino Fundamental da escola seguir um modelo de organização seriado, percebe-se na turma investigada um agrupamento de crianças de diferentes idades.

Entre as práticas de letramento, a oralidade e a interação ocorrem por meio das rodas de conversa e da contação de histórias, fortemente presentes na educação infantil, evidenciando a existência de aspectos referentes às

características da história, a sua estrutura, a sequência lógica dos eventos, as ilustrações como informações contextuais, o papel dos diferentes personagens e do narrador da história. Durante a leitura, há uma interlocução entre o falado e o escrito, de forma a contribuir com o desenvolvimento linguístico das crianças. Mesmo se tratando de uma pesquisa desenvolvida em um cenário do campo, as práticas de letramento envolvendo a leitura, a oralidade e a escrita, não se diferem de contextos urbanos (BUENO, 2015).

Mascarenhas (2011) investiga as práticas de leitura e escrita presentes na Escola da Fazenda Escoval, situada no Distrito de Humildes em Feira de Santana, na Bahia. Quanto à escola, a autora salienta suas condições precárias, não só por constituir turmas multisseriadas e agrupar diferentes alunos em uma mesma turma, mas pelos baixos salários dos professores, pelos problemas físicos e estruturais das escolas. A falta de autonomia das crianças da educação infantil é uma das consequências dessa precarização, uma vez que não conseguem desenvolver atividades sozinhas, tampouco, sentar nas cadeiras, devido ao mobiliário não ser adequado à idade das crianças. Além disso, como na maioria das escolas multisseriadas, “[...] a escola não conta com uma sala de leitura ou biblioteca, sala de vídeo, coordenação pedagógica, entre outras” (MASCARENHAS, 2011, p. 38).

Assim, a rotina da sala de aula pauta-se em oração; calendário; leitura oral realizada pela professora e leitura individual pelos alunos, seja do livro didático ou livro de literatura. No que se refere à escrita, prevalecem atividade de cópia de texto do quadro de giz e atividade no livro didático, o que envolve as diferentes áreas do conhecimento, sempre priorizando essa rotina. É possível perceber a supervalorização de um saber escolarizado em detrimento do saber popular presente na comunidade, principalmente, por meio da linguagem (MASCARENHAS, 2011).

Em Breves, Ilha do Marajó-PA, a pesquisa de Amaral (2012) demonstra a preocupação dos professores em formar sujeitos leitores que, em meio aos esforços em chegar à escola, desenvolver as atividades e incentivar a leitura em condições precarizadas, planejam sua metodologia e, na hora da leitura, organizam seus alunos em uma grande roda e cada um lê um pouco. Em outros momentos, solicitam aos alunos a leitura do texto que passou no quadro ou que pediu para trazerem de casa. Outra metodologia destacada é a leitura feita por meio de colagens, pela qual o educando “[...] produz uma narrativa com recortes de livros, jornais, o que

encontrar de impresso em casa, faz a colagem das palavras e depois traz para apresentar a sua turma” (AMARAL, 2012, p. 107).

Para Amaral, nas metodologias apresentadas, cada professor demonstra a sua intencionalidade em relação à leitura, entretanto, percebe-se a leitura como uma necessidade didática, para dar conta de um conteúdo específico, ou seja, voltada ao cumprimento de um programa de uma determinada série ou currículo. Em contrapartida, a pesquisa também destaca a existência de outras práticas para incentivar a leitura de seus alunos partindo de sua realidade, solicitando que “[...] no caminho para chegar à escola, leiam o que está escrito nas fachadas das casas, comércios, igrejas, etc. Ao chegarem devem contar aos colegas o que encontraram de leitura às margens dos rios” (AMARAL, 2012, p. 110).

Outros docentes leem para seus alunos e pedem “[...] pesquisas de causos, histórias que acontecem na comunidade, no trabalho e no dia-a-dia de cada um deles e a partir dessas narrativas incentiva a leitura e mostra a importância da educação na vida deles” (AMARAL, 2012, p. 110). Isso demonstra a relação da leitura com as práticas sociais dos educandos, materializando a própria leitura de mundo

Por meio dessas metodologias de leituras os professores ajudam o aluno a conhecer o mundo, a respeitar as pessoas com quem elas se relacionam, sejam de suas famílias, da comunidade, da escola. Segundo esses professores, lendo, os alunos buscam informações que vão contribuir para a vida deles. Não só realizam a leitura dos livros, mas fazem leituras com dinâmicas de interação [...] (AMARAL, 2012, p. 110).

Amaral evidencia, ainda, uma diversidade de práticas de leitura realizadas em sala de aula, considerando a importância da leitura, tanto no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, quanto nas práticas sociais presentes no contexto dos educandos. Esse fato aponta para a importância social da leitura, articulada à vida cotidiana e às práticas sociais de cada sujeito, fato que possibilita a leitura assumir uma posição de importância dentro e fora do ambiente escolar.

A partir de uma pesquisa autobiográfica, Santi (2013) retrata a trajetória leitora de uma professora do ensino rural de Santa Maria-RS e sua influência na instauração da mediação de leitura em uma turma multisseriada. A prática mediadora de leitura desenvolvida em sala de aula pela professora pesquisada rememora traços de seu passado, por meio de trechos que evidenciam a influência paterna na prática docente da professora. Assim, além de desenvolver atividades

diversas de leitura e contação de histórias como a hora do conto, por exemplo, a professora faz da leitura uma prática cotidiana, investindo, inclusive, em livros para as crianças com dinheiro de seu próprio bolso, o que demonstra os sentidos positivos atribuídos à leitura pela professora em sala de aula.

Dolwitsch (2014) também desenvolve um trabalho de natureza autobiográfica na tentativa de compreender como a literatura infantil influenciou as trajetórias formativas de uma professora de turma multisseriada, atuante no programa pró-letramento¹⁶, no município de Boqueirão do Leão - RS. A autora revela, a partir da análise das narrativas, que o pró-letramento, por meio do trabalho com a literatura infantil, tornou-se um mediador das trajetórias formativas da professora participante da pesquisa.

Durante a formação continuada, o contato com a literatura infantil reafirmou na professora participante sua paixão pela leitura e possibilitou que se tornasse referência para seus alunos. As atividades desenvolvidas no programa proporcionaram um trabalho coletivo de construção de cantinhos de aprendizagem e quatro bibliotecas itinerantes de literatura infantil e leituras diversas, que passam uma vez por semana em cada escola do município. “Essas bibliotecas oferecem livros novos e diferentes dos que já tem na escola, possibilitando que os alunos tenham contato com diferentes acervos literários” (DOLWITSCH, 2014, p. 93).

Nesse contexto, a escola multisseriada passa a significar para os moradores daquela região muito mais do que uma escola, trata-se de um lugar instituído para a aprendizagem da leitura e da escrita, um espaço que contribui para a aprendizagem e para a permanência da comunidade rural em seu território de vida. Isso faz com que a escola multisseriada continue viva nos corações e nas atividades coletivas da comunidade e nas práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos (DOLWITSCH, 2014).

A pesquisa de Orrico (2016), por meio de um estudo autobiográfico com quatro professoras atuantes no município de Amargoso-BA, demonstra que as memórias de leitura das professoras expressam elementos que se apresentam como pontos de reflexão, entre eles, destacamos a importância que a geração dos seus pais atribuía ao papel da leitura, atrelando-a a possibilidade de mudança de

¹⁶ Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental financiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), no período de 2010 a 2011.

vida, realidade comum entre os pais dos filhos das classes trabalhadoras do meio rural. A pesquisa demonstra que

A forma como os professores lidam com a formação leitora dos seus alunos, relaciona-se com as suas concepções e experiências com a leitura. Logo, o trabalho revelou modos de apropriação do “ser leitor e formador de leitores”, inscritos nas trajetórias de vida-formação-profissão das professoras que foram sujeitos da pesquisa (ORRICO, 2016, p. 160).

Essa assertiva, segundo a autora, demonstra a articulação entre a vida profissional e pessoal na formação de professores, o que implica uma prática de autorreflexão acerca de seus próprios conceitos e representações sobre o que é a leitura e o que é ser leitor, bem como de como estão formando leitores, fato que faz com que se submeta suas práticas a exercícios de autoavaliação. Ademais, considerando a importância da formação de leitores, Orrico enfatiza a necessidade de pensar a leitura como uma forma de resistência e empoderamento, principalmente, em um contexto de difícil acesso aos bens culturais como livros e revistas fora com contexto escolar.

Nessa conjuntura, segundo a autora, o trabalho com a leitura na escola torna-se fundamental no combate a uma dívida histórica brasileira, que toma a leitura como privilégio de algumas classes e a desvalorização das práticas culturais de leitura de classes populares. O ato de ler legitima-se enquanto um “instrumento de conquista, prazer e transformação para os sujeitos que vivem, moram e trabalham na roça, representando ainda possibilidade de desalienação e emancipação, uma “ferramenta” para que ele repense sua realidade releia a si e ao mundo” em que vive (ORRICO, 2016, p. 162).

No que tange a políticas e práticas de leitura, Luvisa (2019) desenvolve uma pesquisa na região da Cantuquiriguaçu, no Paraná. O estudo compreende as políticas de leitura, livro e biblioteca escolar e sua articulação com as práticas de leitura nas escolas. Ao identificar práticas desenvolvidas na sala de aula e na biblioteca escolar, a autora destaca leituras de imagens, de obras literárias e do livro didático, leitura de cartazes, contação de histórias, socialização e diálogo de obras literárias, leituras no cantinho da leitura, realizadas pelos educandos e pela professora.

A pesquisa constata que o direito ao acesso à leitura e à biblioteca pouco se materializa no contexto escolar das escolas multisseriadas e, ao mesmo tempo,

anuncia que há um grande esforço por parte dos educadores na tentativa de contribuir com o desenvolvimento de crianças leitoras. As práticas analisadas caminham ao encontro de uma concepção crítica de leitura, como contribuição para a formação da criança, vislumbrando sua realidade. A precarização relacionada ao acervo literário e de pesquisa, ao espaço, a ausência do trabalhador da biblioteca e à prática de forma geral não impede atividades que envolvem a interação, o diálogo, a (re)criação de histórias em textos, cartazes, a partir de desenhos, dobraduras, massinhas, aspectos ricos no contexto da multissérie (LUVISA, 2019).

Com relação às políticas de leitura, livro e Biblioteca Escolar, a pesquisa demonstra que há avanços, entretanto, são necessários esforços para sua real implementação. Tais esforços exigem ações não só dos órgãos que as legislam como também das “[...] escolas, que precisam tomar conhecimento dos programas, projetos de leitura e de biblioteca para que possam ser beneficiados, potencializando suas estratégias e Práticas de Leitura, como também, a própria Biblioteca Escolar” (LUVISA, 2019, p. 138).

Já em Pau dos Ferros/RN, Bem (2016) constata que as escolas analisadas não possuem bibliotecas e salas de leitura, entretanto, isso não é impedimento para que as atividades de leitura ocorram. A leitura assume um lugar de destaque em meio às práticas pedagógicas e ocorre de diversas formas. Uma delas pauta-se na leitura deleite, quando a criança é motivada pelo simples prazer de ler, sem que precise realizar uma atividade a ela relacionada. Para a autora, a inserção da leitura deleite nas aulas “faz com que os alunos agucem sua imaginação e curiosidade; permite que os mesmos compreendam que a leitura requer uma gama de finalidades, e uma delas é ler por prazer, ou seja, ler para divertir-se” (BEM, 2016, p. 77).

Nesse contexto, a autora elucida a participação dos estudantes no processo de interpretação. Segundo ela, as práticas ocorrem em meio a outras atividades em círculo, brincadeiras de roda e músicas. Em determinado momento, todos ouvem com atenção e depois conversam a respeito do texto. “Ao término da leitura, os alunos, já em suas carteiras, começam a atividade no livro didático, respondendo-as; e, de acordo com a interpretação do texto, eles produzem seus próprios textos, apresentando seus argumentos” (BEM, 2016, p. 78).

Outra prática comum é a leitura coletiva de textos do livro didático, tendo como finalidade a resolução de atividades do livro, o que ocorre da seguinte forma:

[...] um aluno do quarto ano inicia uma leitura, em seguida o outro dá continuidade, e, assim, sucessivamente, até concluir a leitura. Essa estratégia é válida para todos os alunos do: primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Ainda presenciamos a leitura realizada pela professora, com o objetivo de refletir sobre o tema com os alunos, em cujo momento todos podem dialogar livremente a respeito do tema abordado, de acordo com sua curiosidade (BEM, 2016, p. 78).

Além disso, Bem destaca que durante algumas práticas, os alunos são agrupados para ajudar aqueles que têm mais dificuldades nas atividades. Assim, um aluno do segundo ano agrupa-se com o terceiro ano, um do terceiro agrupa-se com um do quarto, ocorrendo à socialização das ideias de acordo com as atividades efetivadas em sala de aula, em que um aprende a partir da interação com o outro.

No âmbito da ludicidade, Bettoni (2018) busca compreender as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização, em escolas multisseriadas de um município do Rio Grande do Sul. Para a autora, o lúdico pode ser um elemento potencializador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. A pesquisa demonstra que a “leitura envolvida com a ludicidade, ou seja, com os jogos pedagógicos, desperta o gosto pela leitura e transmite aos alunos sensação de prazer” (p. 140).

Por mais que a escola do campo tenha uma realidade desafiadora, com classes multisseriadas, com duas turmas em uma mesma sala de aula, foi possível perceber que é possível realizar um trabalho significativo a partir da prática da leitura com propostas lúdicas, com jogos pedagógicos, com brincadeiras e interações. Destacamos que o contato diário e as trocas constantes entre as crianças é um fator relevante, tendo em vista o processo de interação entre diferentes séries/anos. Os jogos, sejam em grupos e individuais, oportunizaram aos estudantes momentos de leitura em voz alta e silenciosa, leitura de sílabas e a junção em palavras e frases. Assim, ler, jogar e brincar permitem potencializar o aprendizado do educando (BETTONI, 2018).

Pimenta (2019) desenvolve uma pesquisa em torno da práxis pedagógica de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada em Governador Lindenberg, no Espírito Santo, tendo como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos estudantes do campo. A autora propõe compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto, em uma sala rural multisseriada, com a participação dos

estudantes do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

A pesquisa evidencia que a leitura e escrita articulada com temas da vida possibilitam atos de leitura e produção de textos voltados para possibilidades de ações que atuam na melhoria da vida das pessoas em comunidade. Para Pimenta, os resultados da prática na escola permitiu observar crianças que passaram a refletir “sobre a própria realidade, leram e produziram textos atrelando conhecimentos da língua formal aos seus contextos de vida. Observamos jovens autores que desenvolveram a própria autonomia enquanto escreveram” (PIMENTA, 2019, p. 180).

A estrutura física da escola se resume a uma sala de aula bem iluminada, cozinha e espaço para servir o lanche. Além de atividades relacionadas à atuação em sala de aula, a professora também é atua como gestora. A escola não possui biblioteca, apenas um cantinho de leitura com poucas obras. Quanto à organização, de forma geral, conta com a colaboração das crianças no que se refere ao cuidado com o ambiente interno, com o jardim e com a horta por meio de um trabalho coletivo e organizado pela educadora e educandos. Esporadicamente, há atividades fora da sala de aula, em datas pontuais como a semana da criança e a do livro. “Nessas datas, as crianças vão para espaços diferenciados, como o fizeram na semana da criança, realizando visitas à Biblioteca Municipal, no Centro, onde participaram de atividades programadas de contação de histórias, jogos, bingo e brincadeiras” (PIMENTA, 2019, p. 67).

A pesquisa de Lima (2019) investiga sob quais perspectivas se baseiam as orientações que delineiam as práticas de leitura propostas em uma sala de aula de 4º e 5 anos, bem como verifica a extensão monologizante destas orientações e a sua contribuição para o processo de fragilização ou ruptura da relação sujeito leitor/estudante. A autora visa, também, observar em materiais didáticos, a amplitude e o modo como são abordadas as propostas de práticas de leitura, de forma a discutir estratégias de como utilizar e/ou modificar as situações de leitura propostas em sala de aula e propor estratégias dialógicas que invistam no sujeito discursivo, ampliando e aperfeiçoando as práticas de leitura na escola.

Lima (2019) constata uma grande contradição entre teoria e prática no material didático utilizado em salas multisseriadas da rede municipal de Tupã, São Paulo, em que a concepção de leitura unicamente como decodificação ainda resiste.

Para a autora, há muito que se fazer para que “as práticas de leitura e o sujeito leitor não sejam massacrados pela burocracia do sistema escolar. E cabe a todos nós o posicionamento e conhecimento necessário para agregar momentos de real empoderamento leitor para os alunos” (LIMA, 2019, p. 114).

Considerando essa conjuntura, a autora apresenta um conjunto de sugestões que precisam ser realizadas para além daquilo que os materiais didáticos propõem, das quais destacamos: roda de jornal e Leitura compartilhada de textos jornalísticos; roda de curiosidades, leitura programada; roda de leitores; leitura em voz alta pelo professor; na tentativa de contribuir com o não engessamento das práticas de leitura e a utilização de materiais didáticos como recurso flexível. A pesquisa conclui que nos momentos em que se prioriza o individual e a leitura do professor como a única correta e autorizada, mais monologizante será o ensino e mais se destacará o sujeito estudante. “Já quando há propostas de compartilhamento, interação, diálogo, tudo alicerçado numa prática social real, mais dialógico será o ensino e é nesse contexto que o sujeito leitor é resgatado tornando-se protagonista no meio em que atua” (LIMA, 2019, p. 120).

Por fim, a pesquisa de Silva (2019) busca compreender a prática de uma professora de turma multisseriada do campo no que tange às suas estratégias no tratamento da heterogeneidade de conhecimento de seus alunos para o ensino da leitura e da escrita, em uma escola do campo do município de Lajedo, Estado de Pernambuco. Em meio às práticas, a pesquisa evidencia o agrupamento da turma em dois grandes grupos: a turma do 2º Ano e o grupo do 3º, 4º e 5º Anos. Dentro do grupo do 2º Ano, a professora ainda criou outro grupo formado por alunos que estavam iniciando seu processo de apropriação do sistema de escrita, desenvolvendo atividades específicas para os dois grupos.

Além dos trabalhos específicos, são desenvolvidas atividades em comum para todos. Isso se mostra nos ditados, na leitura de histórias, na realização de jogos para identificação de palavras, na leitura e escrita de palavras compartilhadas. Nesse processo, o intuito docente pauta-se em avaliar os níveis de aprendizagem para saber se o grupo que iniciava estava alcançando as aprendizagens dos anos a sua frente, além de conhecer as aprendizagens de quem já havia consolidado e que a professora gostaria que tivessem aprendido (SILVA, 2019).

Os recursos e materiais didáticos utilizados destacam-se por sua simplicidade, pautados naquilo que está disponível em sala de aula, tais como: os

cadernos das crianças, a lousa e as atividades xerografadas, bem como o caderno de leitura confeccionado para leitura silenciosa e em voz alta de textos. A organização pedagógica de leitura e escrita é baseada no respeito ao nível de conhecimento dos estudantes, “frente ao que estrategicamente prevaleceu por muito tempo, a seriação, “estratégia” que não é possível de romper de repente” (SILVA, 2019, p. 163) e continua de forma hegemônica presente nas escolas multisseriadas brasileiras.

As pesquisas nas dissertações e teses aproximam-nos da temática que engloba as práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas e demonstram a importância de investigações nesse âmbito. Percebemos a heterogeneidade nas formas de pensar o conceito de leitura e desenvolver as práticas em sala de aula, os métodos de ensino de leitura na alfabetização, os improvisos, os materiais, entre outros. Nessa esteira, se de um lado os trabalhos evidenciam a precarização das práticas de diversas formas, por outro, trazem à tona um paradoxo que marca o contexto das escolas multisseriadas, tal como já aponta Hage (2014), pois, ao lado da precarização e do descaso com a população do campo por parte de instituições governamentais, temos, também, as possibilidades de trabalho construídas por gestores, educadores e os próprios sujeitos do campo no cotidiano de suas ações educativas, por meio de situações criativas e inovadoras.

Nesse cenário é possível perceber a dedicação e o esforço por parte dos envolvidos no “chão da escola”, sejam educadores, pais ou a comunidade de forma geral, na tentativa de proporcionar práticas aos educandos que frequentam o espaço escolar no campo. É visível a preocupação de pais e professores em formar leitores, o que demonstra que a leitura ocupa um patamar de destaque no âmbito educacional e, sobretudo, no contexto das escolas e turmas multisseriadas.

4.3 Condições de produção das práticas de leitura em escolas/turmas multisseriadas brasileiras

As pesquisas apontaram para modos distintos de ensino, das quais destacamos: leituras em voz alta feitas pelo educador e educandos, tanto individuais e coletivas; leitura silenciosa; rodas de leitura e conversa; discussões em grupo; contação de histórias; leituras e jogos; entre outras possibilidades de trabalho com o lúdico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. De igual

forma, constatamos a realização de práticas tradicionais, voltadas ao uso do livro didático e atividades repetitivas.

Ao representarmos as práticas, no QUADRO 6, referimo-nos às situações de leitura realizadas em sala e aula. Entretanto, não se pode perder de vista que estamos falando de diferentes escolas, em diversas regiões do Brasil, ou seja, isso não quer dizer que essas práticas e situações ocorram em todas as escolas, tendo em vista as particularidades que integram as regiões e instituições como vimos até o momento. As pesquisas evidenciaram pelo menos três momentos de leitura como os mais presentes, sendo: a) leitura e alfabetização, voltada aos primeiros anos escolares, a partir do trabalho com diferentes métodos e gêneros discursivos; b) leitura e fruição, presente em todos os anos e etapas escolares a partir de práticas de letramento literário; e c) leitura e cotidianidade, marcada por práticas que consideram a cultura, as crenças, os modos de viver, entre outras questões que envolvem a realidade vivenciada nas comunidades.

A partir desses três elementos, sem desconsiderar a existência de outros, destacamos a ocorrência de atividades envolvendo diferentes formas de conceber a escola, a educação, a leitura e a biblioteca, refletindo na prática docente, em meio a contextos desfavoráveis, tanto pela falta de materiais e espaços adequados, quanto por políticas de formação de professores que em muitos casos desconsideram as particularidades das escolas multisseriadas.

QUADRO 6: Condições de produção das práticas de leitura

	Práticas de leitura	Condições de Produção das práticas
LEITURA E ALFABETIZAÇÃO	Práticas de leitura e soletração de sílabas e palavras; Leitura de gêneros discursivos: cartazes, narrativas, receitas, bilhetes, fábulas; Leitura de palavras no dicionário, mensagens eletrônicas, textos de revistas de ciências e das diversas disciplinas; práticas de leitura a partir de jogos e brincadeiras; leitura de alfabetos móveis; leitura e avaliação: tomar a leitura;	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Precarização da infraestrutura das escolas: salas de aula mal iluminadas, mobiliário inadequado à educação infantil, falta de parquinhos infantis; ✓ Programas de formação de professores desarticulados à realidade do campo; ✓ Formação inicial e continuada precarizadas e aligeiradas; ✓ Falta de bibliotecas escolares e de salas de leitura com material bibliográfico e não bibliográfico; ✓ Ausência do trabalhador da biblioteca para a realização de projetos de leitura; ✓ Discordância entre materiais e manuais didáticos e a realidade do campo; ✓ Sobrecarga e multifunções docentes; ✓ Precarização de materiais e apoio pedagógicos, resultando na improvisação e confecção de materiais pelos docentes; ✓ Currículo incoerente com a realidade do campo; ✓ Organização do espaço escolar multi(seriado): separação por turmas, idades e níveis; ✓ Dificuldade de apoio de alguns pais e da comunidade no desenvolvimento de algumas atividades; ✓ Cansaço e ausência dos estudantes devido ao trabalho no campo;
LEITURA E FRUIÇÃO	Leitura de gêneros literários: poema, contos, causos, fábulas, narrativas infantis, músicas e parlendas em sala de aula, na biblioteca, nos cantinhos de leitura e nos espaços diversos da escola; leitura de diversos textos no livro didático e em materiais fotocopiados; leitura e registro em diário e fichas; leitura deleite a partir de jogos e brincadeiras; práticas nos cantinhos de leitura; práticas de leituras e dramatizações com atividades com diferentes grupos;	
LEITURA E COTIDIANEIDADE	Leituras de textos relacionados ao cotidiano das crianças a partir da observação de sua realidade na escola, na comunidade, em casa, no caminho até a escola; pesquisa e leitura de causos e histórias da comunidade; contação de histórias da comunidade; leituras de espaços da comunidade; leituras articuladas à cultura, às crenças e aos costumes locais; leitura e religiosidade; práticas de leitura articuladas a eventos de letramento; leituras na igreja.	

FONTE: elaborado pelo autor, 2020.

As condições de produção atuam como determinantes de ordem cultural, social, política e econômica presentes em diversas escolas brasileiras. Pelo ponto de vista político e econômico, por exemplo, a formação de professores para o trabalho em escolas e turmas multisseriadas não se mostra como prioridade governamental e, articulada a currículos distantes da realidade do campo, acaba

influenciando diretamente nas práticas pedagógicas em sala de aula. Como se vê no quadro e na explanação das pesquisas, há inúmeras condições adversas, que prejudicam o desempenho das práticas, no entanto, ao mesmo tempo há tentativas de superação por parte dos docentes envolvidos.

Em um cenário em que cursos de graduação não oferecem em seu currículo disciplinas específicas para o trabalho em contextos de multisseriação, a reprodução de práticas seriadas se faz presente de forma ainda mais precarizada. Muitos docentes, com a falta de formação e/ou orientação específica, (re)criam e (re)produzem práticas a partir de vivências e experiências que marcam sua identidade docente, desde a infância até a idade adulta e são rememoradas quando retornam ao ambiente escolar na posição de docentes.

As pesquisas reafirmam que muitas escolas do campo não contam com espaços adequados para a leitura, tais como salas específicas e bibliotecas. Esse dado nos permite retomar Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 54) ao afirmar que “há, sim, algumas prateleiras de madeira com livros didáticos velhos e outros livros desgastados, prateleiras que são chamadas de ‘biblioteca’, mas que, muitas vezes, ficam entulhadas [...]”, sejam nas salas dos professores, da copa, da cozinha. Para os autores, a inexistência de bibliotecas nas escolas sempre foi justificada pela fala de verbas, entretanto, essa é uma das desculpas para a execução de “currículos confinatórios que mantêm as crianças a todo tempo em sala de aula e ocupadas com exercícios de memorização” (p. 56), fato que reflete uma concepção reducionista de leitura e educação.

Nessas condições, o educador acaba assumindo a responsabilidade de construir o gosto pela leitura em um contexto desfavorável. É visível sua vontade de “fazer diferente” e de contribuir com a formação de leitores, entretanto, isso acaba se tornando um desafio, pois ao falarmos de leitura, “existe uma verdade tão óbvia quanto esquecida: a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver, permanentemente, exposta a um bom material de leitura”. Nesse caso, não falamos apenas dos livros, mas de todo bom material de leitura, que em muitas escolas resume-se a uma caixa pequena com livros e recortes (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 53).

Mais uma vez esbarramos nos determinantes políticos e econômicos. A falta de materiais para leitura é um dos obstáculos encontrados pelos professores no campo, sobretudo, em escolas multisseriadas, pois, com recursos cada vez mais

escassos e imersos numa cultura que não valoriza a leitura como deveria, a exposição e o contato com bons livros acontecem de forma mínima, ou seja, os educandos têm o contato com o material básico, que se resume a poucos exemplares e em espaços inadequados.

Por outro lado, há determinantes que potencializam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e que foram visualizados nas pesquisas; ou práticas que resultam desses determinantes, dentre os quais destacamos: as tentativas de formação continuada de professores leitores, as práticas que consideram os agrupamentos e interações entre estudantes, em que um ajuda ao outro, as práticas articuladas com o cotidiano e com eventos de letramento, os projetos de leitura desenvolvidos, tais como a mala ou sacola viajante, as rodas de leitura, entre outras práticas que surgem a partir de cada contexto e da visão crítica de educadores.

Nesse âmbito, as pesquisas apontam que não é o conjunto de diferentes estudantes em uma mesma sala de aula o principal fator responsável pela fragilização das práticas de leitura, mas o conjunto das condições de produção que a envolvem, geralmente de cunho político e econômico, que impactam sobre as práticas pedagógicas, tal como também evidencia a pesquisa de Pianovski (2017), ao demonstrar elementos obstaculizadores e potencializadores do processo de ensino e aprendizagem em escolas multisseriadas.

Apesar dos enfrentamentos vivenciados pelas escolas, há sinais mudanças que, se engajadas aos pressupostos da Educação do Campo, podem romper com práticas cristalizadas, pois envolvem a interação, o diálogo, o trabalho em grupo, a cotidianidade e a cooperação. Esse pode ser um dos caminhos para a formação de leitores camponeses, no entanto, não pode ficar sob responsabilidade apenas da escola, pois necessita de um trabalho conjunto, contínuo e consciente de educadores, gestores e familiares.

Olhares negativos ainda predominam e estas escolas continuam sendo vistas como “escolas do passado” e pouco tem sido feito para sua estruturação e manutenção. Mesmo assim, acreditamos que as práticas de leitura são afetadas de forma negativa não pela multisseriação, mas pelos elementos que a envolvem, conforme destacado. Entre eles, Hage (2005, p. 53) afirma que [...] “o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita”.

Chegamos ao final desta seção questionando-nos acerca de como modificar essa realidade. Nesse processo de reflexão, acreditamos que uma das formas se relaciona ao próprio trabalho com a leitura em sala de aula, pois, de acordo com Silva (2008a, p. 6) “a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor”.

A leitura, articulada aos pressupostos da Educação do Campo não se trata de uma atividade passiva, mas de ação e transformação. A Educação do Campo é positividade em que a denúncia não é espera, mas se relaciona com práticas propostas concretas de o que fazer, como fazer, quando fazer, articulando a educação com a produção, a organização comunitária, a escola, educadores e educadoras, estudantes, todos em prol da formação e emancipação humana (CALDART, 2008).

A aprendizagem da leitura crítica possibilita um novo olhar à realidade e à sociedade de uma forma geral e, com ele, a coragem para um grito de basta, como Caldart (2008) destaca, basta de considerar natural o fato de trabalhadores do campo serem considerados inferiores, atrasados, que o campo não tenha escola de qualidade ou que seja preciso sair do campo para ir a escola, que o acesso à educação seja restrito à escola e que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado e ignorado. É preciso ensinar a ler o campo não apenas como um espaço, mas como um lugar de vida, de luta, de disputa, de diversidade cultural, de moradia e de produção familiar.

Ler a escola, inserida neste campo, é entendê-la como um lugar de produção de sentidos e acesso ao conhecimento. Interpretar a escola é questionar-se sobre o porquê aprendemos determinado conteúdo e não outro, de o porquê a escola do campo se encontra precária, sem materiais, sem educadores, sem condições dignas de aprender. Nessa linha de pensamento. “[...] tanto o processo de educação como o de leitura, quando criticamente levados a efeito, indicam um movimento dos sujeitos (envolvidos naqueles processos) de um lugar para outro, procurando compreender e conhecer a razão de ser das coisas” (SILVA, 1998, p. 2).

A próxima seção apresenta e analisa os dados empíricos produzidos nesta tese.

5 Práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-PR

Nesta seção, preocupamo-nos em realizar as análises dos dados produzidos nesta tese, tendo em vista nosso objetivo maior de responder sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas em turmas e escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr. No decorrer da pesquisa, o material empírico canalizou para a condução das análises a partir de dois grandes eixos, sendo: 1) condições de produção das práticas de leitura; 2) leitura e aspectos pedagógicos.

Antes de apresentar as análises, evidenciamos o lugar que a multisseriação ocupa na visão dos docentes envolvidos na pesquisa. Partimos do pressuposto de que as práticas são determinadas por aspectos que possibilitam algumas leituras e interpretações, ao passo que inviabilizam outras. Em meio a este cenário, 87,5% avaliaram positivamente o contexto da multisseriação para a realização das práticas de leitura, 6,25% avaliaram multisseriação como parcialmente positiva e 6,25% que a organização multisseriada de forma negativa.

Nos relatos que consideram a multisseriação em seus aspectos positivos, a palavra interação ganha destaque. A prática de leitura em um contexto heterogêneo permite utilizar a diversidade em favor da aprendizagem em um espaço coletivo em que todos se ajudam. Esse fato nos permite argumentar que a interação, pelo ponto de vista da linguagem, possibilita a troca de experiências e o intercâmbio de saberes em um cenário que um aprende com o outro, cooperando e interagindo por meio de enunciados. Trata-se de uma particularidade possível por meio da organização de turmas com estudantes de idades diferentes.

Isso nos permite a retomar as ideias de Vigotsky (1988), ao considerar que a formação da criança se dá na interação com o outro, a partir das relações que estabelece. Em meio às práticas de leitura, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma ímpar, já que os sentidos atribuídos ao texto que se lê são múltiplos. Nessa conjuntura, além da interação do leitor com o texto, com os personagens e com o autor, há a interação com o outro que está em níveis de desenvolvimento diferentes, seja real ou potencial, o que faz com que algumas crianças consigam realizar determinadas leituras sozinhas e outras somente com a ajuda dos colegas e professores. Assim, *“os que já sabem ler realizam leituras e ajudam os demais”* (EDUCADORA N, 2018), *“às vezes o do primeiro lê para o do segundo e o segundo para os do primeiro”* (EDUCADORA M, 2018).

Nesse contexto de interação e relações sociais, *“os alunos menores aprendem com os demais mesmo sem saber ler. O pré-I e o pré-II, por exemplo, eles leem inventando as suas histórias para os maiores”* (EDUCADORA H, 2018). Esse fato não exclui a necessidade da mediação do educador, mas contribui com o desenvolvimento da linguagem em uma situação dada, ampliando o processo de produção de sentidos que se dá a partir de cada leitura, permitindo as trocas sociais (VIGOTSKY, 1988), extremamente relevantes no processo de ensino e aprendizagem, posto que o contato da criança com outra criança ou com adulto que seja mais capacitado contribui com seu desenvolvimento e a apropriação da cultura, da linguagem por meio de um processo natural e educativo.

O relato da docente que percebe negativamente o trabalho com a leitura em contexto de multisseriação está vinculado à organização seriada, o que impossibilita uma prática significativa, já que os textos são selecionados por turmas e muitas vezes o professor não consegue trabalhar com todos os estudantes. Além disso, como há diferença entre atividades, algumas chamam mais atenção, como destaca a Educadora B,

Ontem eu planejei assim: eu dei um texto da borboleta. Lemos. Para os maiores passei algumas questões referentes ao texto para responderem. Com o pré, que são os menores, planejei de fazer o corpinho da borboleta para eles passarem tinta nas mãozinhas e trabalharem de forma mais lúdica, mas o problema professor é que todo mundo quer fazer. Se o pré quer fazer, eles também querem fazer né, os maiorzinhos também têm vontade de fazer a borboletinha com a mão, com tinta (EDUCADORA B, 2018).

Não há problema em uma criança de dez anos desenvolver uma atividade lúdica com tinta e que, geralmente, é realizada com crianças de quatro e cinco anos na educação infantil, entretanto, o vínculo com a seriação e com o currículo seriado traz certa angústia em alguns professores que entendem isso como uma atividade fora do planejamento a ser seguido. Nesse caso, a ideia de série dentro da multissérie, aliada ao currículo, funciona como determinante das práticas.

Percebemos, por meio do relato, uma questão que já vem sendo discutida por autores que criticam a ideia de série dentro da multissérie. Os elementos da série se mostram dentro da organização multisseriada e, pautados no referencial curricular de cada série/ano, impedem, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades coletivas que poderiam ser enriquecedoras para o desenvolvimento da criança e da

própria leitura enquanto uma atividade fruitiva. Ler e desenvolver atividades lúdicas são mais atrativos para as crianças se comparado ao ler para responder perguntas no caderno.

A literatura e o material empírico apontam para a necessidade de pensar a organização da escola do campo de forma diferente, tendo como centro o diálogo entre os sujeitos no processo de desenvolvimento da criança e não a seriação e o currículo seriado a serem seguidos. Por um olhar freireano, o diálogo é o caminho para práticas que consideram o outro como aquele que sempre tem algo a nos dizer e a nos ensinar. Ouvi-lo é um ato político, um ato de amor e um ato democrático.

Em meio às práticas de leitura, os participantes afirmam que sentem dificuldades na realização efetiva das atividades. Segundo os participantes, isso ocorre a partir das seguintes questões: a falta de interesse pela leitura por parte das crianças e a dificuldade de interpretação; aos diferentes níveis de leitura na mesma turma; a falta de estímulo da família; a sobrecarga de trabalho docente; aos poucos materiais de leitura disponíveis na escola, principalmente para os menores; e a falta de tempo para o planejamento de atividades diferentes de leitura.

O agrupamento de diferentes estudantes em uma mesma sala de aula não é o principal fator que determina as dificuldades docentes, mas o olhar seriado articulado às condições de produção em que as práticas ocorrem. Nesse caso, conforme já menciona Arroyo (2010), insistimos na organização das turmas como um espaço heterogêneo, marcado por diferentes saberes e ritmos de aprendizagem, deixando de lado a visão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear da escola.

Grande parte das dificuldades destacadas pelos participantes é enfrentada em outras escolas brasileiras, sejam do campo ou da cidade, com organização seriada, multisseriada ou em ciclos, entretanto, em escolas do campo muitas delas são potencializadas devido determinantes sociais, políticos e econômicos que historicamente as acompanham. A falta de interesse pela leitura, por exemplo, ao que tudo indica não está ligada a multisseriação, mas a questões de ordem cultural, política e social, vinculada a própria participação da família nesse processo e da falta de políticas de incentivo a leitura no cenário nacional.

De igual forma, a dificuldade de interpretação também não pode ser atrelada a uma especificidade das escolas do município, já que é comum em diversas escolas brasileiras e com diferentes crianças. Na mesma lógica, o “nivelamento” de leitura da turma não nos parece algo possível, pois além de sustentar-se em uma

lógica seriada, desconsidera que cada criança vive seu tempo de aprendizagem heterogêneo.

Considerando a especificidade da leitura, as negativizações voltadas às escolas e turmas multisseriadas não se fundamentam em sua forma de organização escolar, mas nas condições de produção que as envolvem, as quais fragilizam ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, tendo como referência a seriação, as dificuldades no trabalho com as práticas de leitura são justificadas pela inexistência de um modelo seriado de ensino, ou seja, contraditoriamente veem a salvação da multisseriação na seriação.

Para sustentar nosso posicionamento e entender as determinações que permeiam as práticas de leitura na escola, o eixo condições de produção das práticas de leitura analisa a conjuntura em que as práticas são realizadas. As análises são pautadas em elementos evidenciados no material empírico e que estabelecem relações com as práticas desenvolvidas. Ou seja, a categoria considera as condições de produção em um sentido amplo, que envolve a leitura a partir de dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, que interferem, delimitam e afetam a prática docente e discente, por estarem inseridas e materializadas no cotidiano da escola e da comunidade.

Com a finalidade de analisar esta conjuntura, adotamos categorias que nos ajudam a interpretar os dados de forma mais específica, sendo: religiosidade e cultura local; formação inicial e continuada; condições de trabalho em escolas multisseriadas; espaços para leitura; e materiais e manuais didáticos. As categorias estabelecem relações entre si e permitem o tratamento específico de cada aspecto, canalizando para a interpretação das condições de produção em sua totalidade.

5.1 Condições de produção das práticas de leitura: religiosidade e cultura local

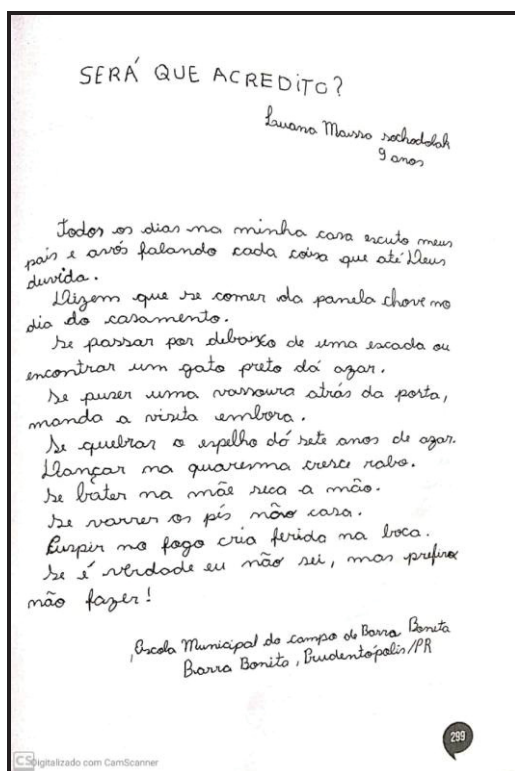
A análise do material empírico permitiu identificarmos que as práticas de leitura ocorrem em meio a aspectos socioculturais, com ênfase à religiosidade e a cultura local, que adentram o contexto escolar a partir de discursos relacionados a diversos acontecimentos, eventos e datas comemorativas, proferidos pelas crianças, professores e comunidade. Muitos integram o currículo e são discutidos de forma interdisciplinar, considerando o calendário escolar e civil, de forma coerente com feriados e eventos em âmbito nacional e municipal.

Quando questionados acerca da presença da cultura local em meio às práticas escolares, 86,7% dos participantes afirmaram que ela está presente. A cultura local adentra o espaço da escola por meio de enunciados que retratam as histórias da própria comunidade contadas pelas crianças, professores e moradores, tais como: histórias de bruxas, fantasmas, lobisomens, boitatás, caiporas, bolas de fogo misteriosas, ditos populares, além de atividades típicas em comemorações de aniversário do município, do padroeiro da comunidade, entre outros.

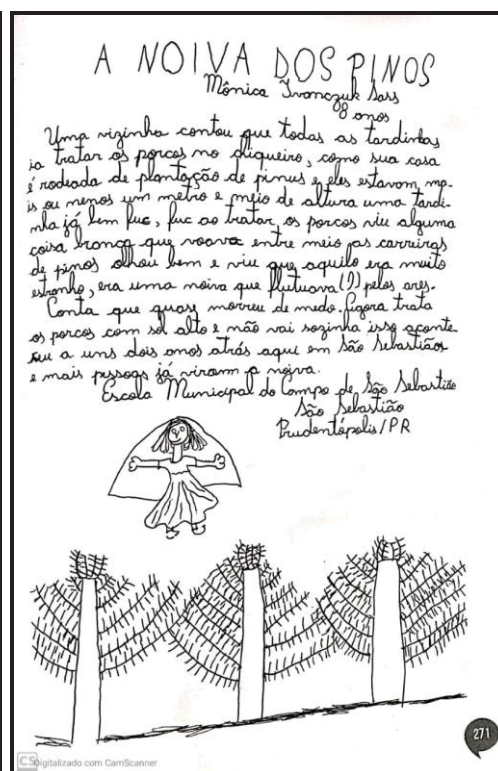
Apenas 13,3% responderam que a cultura local não faz parte das práticas escolares. Nesses dos casos, ela foi colocada como sinônimo de cultura ucraniana, fato que justifica a resposta negativa de um dos participantes, já que reside em uma comunidade que não apresenta moradores descendentes. A cultura da comunidade integra as práticas de linguagem por meio de músicas, de brincadeiras típicas da região, de causos, de contos e lendas, além de atividades fortemente relacionadas a hábitos religiosos ucranianos, o que inclui o uso da língua e a gastronomia.

A Educadora B (2018) desenvolve atividades a partir de enunciados que partem do contexto social dos estudantes. Segundo ela, *“[...] como aqui não tem muitos espaços para as pessoas frequentarem, para o lazer, então, o lazer se resume às famílias passearem umas nas casas das outras [pausa]. E, neste passeio, existe piadas, contos, causos, lendas antigas [...]”*. De acordo com a participante, quando os estudantes chegam contando as histórias, ela sempre instiga que oralizem para a turma toda, utilizando como temática para a produção de textos, apresentações teatrais, rodas de conversa, entre outros. As histórias abaixo integram uma coletânea de textos produzidos pelas crianças e demonstram os resultados destas práticas.

TEXTO 3: Será que acredito?



TEXTO 4: A noiva dos pinos



FONTE: Escrevedores da Liberdade V / Ana Cristina Hammel, Marcos Gehrke (Organizadores). Tubarão: Copiart, 2018.

A produção dos textos é uma forma de materializar a leitura e interpretação sobre as primeiras percepções de mundo da criança. Na escola, muitos relatos trazidos são transformados em outro gênero, que estabelecem relações com outros textos, escolarizando-os e ressignificando-os. Grande parte dos textos, por mais que trabalhem com questões envolvendo a cotidianidade, são realizados apenas como pretexto de escrita. Por outro lado, há práticas que buscam a leitura e o questionamento da realidade, a partir do trabalho com questões que envolvem a identidade e o protagonismo das crianças, promovendo o desenvolvimento do senso crítico.

Ao partir de práticas que trazem a realidade vivida no campo, acreditamos na construção de uma relação educativa entre os sujeitos envolvidos e o campo como lugar de saber, estabelecendo relações com o universal e abordando possibilidades de enfrentamento de conflitos presentes no campo brasileiro. Segundo Pianovski (2018, p. 326), isso só é possível “mediante a construção de uma escola cujos protagonistas sejam os próprios sujeitos do campo, mediatizados pelos saberes do

campo e pela possibilidade de relacioná-los com o conhecimento científico, historicamente elaborado pela humanidade”.

O texto denominado “Será que acredito”, produzido por uma estudante de 9 anos, evidencia efeitos de questionamento sobre sua realidade, marcada por ditos e costumes populares acerca de o que se pode ou não pode fazer, demonstrando, por meio de sua escrita, o desenvolvimento de seu senso crítico, o que já lhe provoca, mesmo de forma incipiente, o questionamento e a relação com o conhecimento científico. Ditos populares são comuns nas infâncias do campo e fazem parte de seu cotidiano e de seu conhecimento de mundo. No âmbito cultural e social, sua força é tão grande que são passados de geração em geração e, muitas vezes, pouco questionados. Nesse caso, não questionamos suas verdades, mas destacamos sua importância na leitura do mundo da criança em uma conjuntura local.

Já o texto “A noiva dos Pinos” também apresenta elementos da realidade, associados a contos populares e causos contados por moradores da região. Histórias como estas são comuns em comunidades rurais e obedecem a certas coerências, que vão desde a entonação daquele que conta até o uso de expressões que fazem parte da cultura local. Assim, assustadoras ou cômicas, as histórias fazem parte da prática social de muitas famílias que, ao redor da fogueira, do fogão a lenha, da mesa, por exemplo, são repassadas de geração em geração.

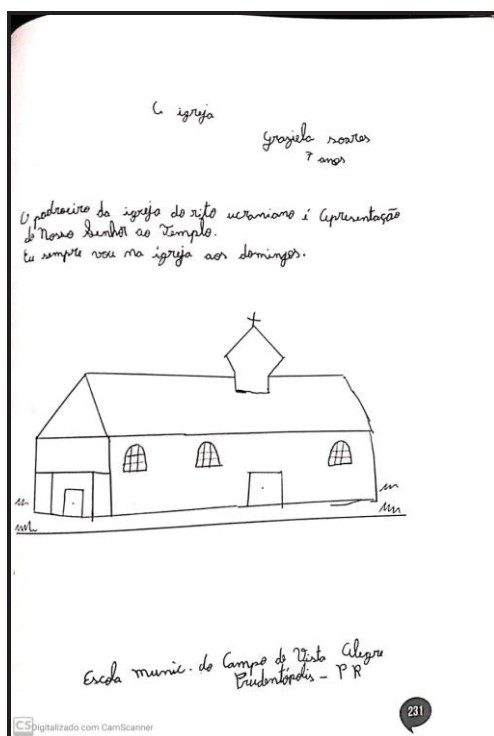
Para Silva (1998) os textos quando lidos – o que inclui a própria leitura da realidade – necessitam proporcionar um olhar crítico ao seu contexto. No caso do texto em questão, a leitura daquela realidade pode promover efeitos de identificação daquele que lê e assimila com sua realidade social: as plantações, o trato dos animais, o medo, ou histórias outras que dialogam, promovendo a leitura de seu próprio mundo. Caso a leitura não possibilitar uma compreensão profunda do contexto em que o leitor se situa, Silva afirma que ela perde sua criticidade, uma vez que as palavras ficam fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real sejam colocados em sua relação direta com as experiências do leitor (SILVA, 1998).

A cultura local ucraniana e a religiosidade são elementos intimamente ligados e se manifestam na comunidade a partir de gêneros pertencentes à esfera religiosa, como orações, danças, cânticos, cantigas, músicas, novenas, terços, entre outros, presentes em festas juninas, festas do padroeiro, encontros das famílias, reuniões da pastoral da criança e comemorações da Semana Ucraniana. Nessa conjuntura, as crianças chegam à escola contando histórias, cantando músicas, falando sobre

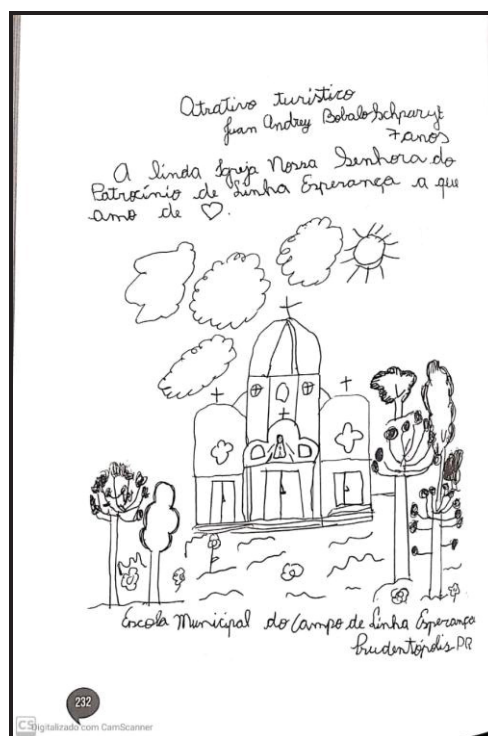
os passeios, sobre as formas de viver, de falar, os seus costumes e brincadeiras, presentes nas diversas práticas sociais. Sobre isso, retomamos Bakhtin (2010) ao considerar as esferas da atividade humana que, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos que emanam de sujeitos pertencentes às diversas esferas da atividade humana.

Aspectos socioculturais como a religiosidade e a cultura ucraniana também são trabalhados na escola a partir das próprias histórias contadas pelas crianças. Nesse processo, destacamos novamente a obra “Escrevedores da Liberdade” a partir de textos que retratam o cotidiano que envolve as escolas, a partir narrativas de crianças de diferentes idades, experiências e séries, tal como vemos nos TEXTOS 5 e 6:

TEXTO 5: A igreja



TEXTO 6: Atrativo turístico



FONTE: Escrevedores da Liberdade V / Ana Cristina Hammel, Marcos Gehrke (Organizadores).
Tubarão: Copiart, 2018.

Os gêneros produzidos, além de materializarem a leitura do mundo da criança, demonstram o lugar da cultura local ucraniana e da religiosidade neste espaço. Tanto o aspecto verbal quanto o imagético evidenciam sua intimidade com o caráter religioso e cultural. A partir do momento em que textos/gêneros de diversas

crianças de diferentes idades incorporam uma coletânea como esta e são utilizados como material de leitura abrem-se oportunidades de discutir e pensar seu espaço, sua comunidade, suas formas de viver e de interagir, estimulando o senso crítico. Os textos materializam as práticas de 66,3% dos educadores que afirmaram estabelecer algum tipo de relação entre as práticas de leitura, a religiosidade e a cultura ucraniana.

Nas escolas em que há relações entre a cultura ucraniana e a leitura, torna-se perceptível o entusiasmo dos educadores ao utilizarem a língua como elemento cultural em suas práticas, como vemos no relato Educadora B (2018), “[...] *muitos alunos escrevem e falam palavras de origem ucraniana nas frases que escrevem e até na linguagem misturam um pouco das duas línguas para falar e escrever*”. O relato demonstra que a língua ucraniana integra as práticas escolares como forma de extensão àquilo já vivenciado na própria cultura local, a partir dos próprios estudantes, que ao utilizarem o idioma em suas interações, materializam sua cultura na própria escola.

Outra forma de trabalho se mostra no uso da língua e da cultura a partir de práticas religiosas presentes na comunidade, bem como da identificação do professor com a língua e com a cultura. A escola, por meio da figura docente, interage com a criança e preocupa-se com a preservação da cultura e da religiosidade, conforme o discurso da Educadora B (2018)

Aqui também tem os cantos natalinos que trabalhamos; aqui eles saem no ano novo para desejar ano novo e aí precisam saber aqueles cantos em ucraniano. A língua ucraniana está presente aqui na escola, por meio disso e dos próprios pratos culinários, os modos, usos, costumes, crenças que as pessoas têm.

A influência da cultura ucraniana e do uso da língua é mais visível em escolas que o educador é descendente e é falante do idioma, como destaca a Educadora H (2018) “*eu busco desenvolver oratória a partir de cantos para o dia das mães, Páscoa, Natal. Sou falante do idioma e, a pedido da comunidade local, eu trabalho e valorizo a cultura ucraniana*”. Da mesma forma, a Educadora L (2018) afirma que “[...] *por eu saber a língua eu tento mostrar o valor né, porque a cultura é muito importante*”. A Educadora B (2018) também menciona que “[...] *em sala de aula, como eu sei, eu converso com eles, com alguns em ucraniano, com os que sabem [...] eles entendem, se você falar, eles entendem, o problema é que apenas dois*

sabem falar bem, os demais entendem algumas coisas”. Os discursos e a prática docente não são neutros e apresentam efeitos de identificação com a cultura ucraniana, sendo esta um determinante das práticas desenvolvidas e do uso da língua.

Nessa linha de pensamento, a Educadora A (2018) defende que não há como não discutir a cultura e a língua ucranianas, uma vez que afeta todas as crianças, pois a cultura faz parte de sua realidade, religiosidade e identidade. No momento da leitura, por exemplo, muitas crianças sofrem para pronunciar o “rr” que é mais puxado em decorrência da variação local. Além disso, *“[...] os alunos quando vão para a cidade sofrem preconceitos e o professor precisa falar sobre isso, sobre sua origem e cultura”*.

Ao defender o trabalho com a cultura local, a participante reafirma que as práticas desenvolvidas possuem relação com a religiosidade e são constantes em datas comemorativas. *“Ano passado, por exemplo, a gente fez uma apresentação de natal com músicas ucranianas e como eles não sabem ler em ucraniano, escrevemos em Português e eles leram e cantaram no pavilhão em brasileiro, mistura tudo”* (EDUCADORA A, 2018).

É possível assimilar o discurso ao uso do texto como pretexto, envolvendo uma ampla rede de questões. Não há problema em ler um texto, ouvir uma música, participar de um diálogo, por exemplo, tendo como pretexto dramatizar uma narrativa, declamar um poema, entre outros. O fato é que a prática, de forma escolarizada, existe em detrimento de um acontecimento ou comemoração, tornando-se esquecido em outros momentos do calendário escolar e existindo apenas para cumprir com determinado conteúdo curricular.

Na escola, a cultura ucraniana é trabalhada como temática em datas comemorativas, entretanto, a força da identidade enfatiza determinados acontecimentos. Na prática, a Educadora F (2018) menciona que no aniversário da cidade diversas atividades relacionadas à cultura ucraniana são trabalhadas na escola. No âmbito da leitura, destaca um “livrinho” que conta a história do município, com grande visibilidade a cultura e as tradições ucranianas, que foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, cita o livro dos “Cem anos de Prudentópolis”: *“[...] tem momentos que eu pego este livro é [pausa] que é grande, não trabalho tudo de uma vez só, a gente trabalha a questão econômica, cultural, religiosa [pausa] lê e discute, olha as figuras, trabalha de forma interdisciplinar”*.

De acordo com a Educadora F (2018), a leitura de materiais que retratam a cultura ucraniana e a religiosidade é muito importante e também reafirma o modo como esses aspectos adentram a escola: *“[...] em datas comemorativa [é], na Páscoa, eles vêm contando pra gente como é [...] Tem jejum, tem procissões, tem as pessenkas, tem bênção de alimentos [...] no natal saem cantar nas casas, fazem as comidas, os enfeites e as crianças sempre vem contando pra gente* (EDUCADORA F, 2018). Para a participante, são práticas que vão além do currículo escolar, pois fazem parte do mundo da criança, de sua realidade social e cultural, presentes na comunidade e na escola.

O relato nos instiga a retomar a leitura pelo ponto de vista freireano, muito bem retratado por Brandão (2014, p. 19). O mundo ensina e se aprende com a vida, um pouco por dia, vivendo com carinho e atenção cada momento de cada minuto. “E elas aprendem convivendo com os outros: com as plantas, com os bichos e com as pessoas, com tudo e com todos com quem a gente reparte momentos alegres e momentos tristes de nossa vida”.

A partir disso, a prática docente demonstra que os saberes da comunidade adentram o espaço escolar e, considerá-los é uma forma de escuta e valorização das primeiras percepções que a criança tem de seu mundo e de sua forma de viver em comunidade. As práticas de leitura, desenvolvidas a partir desse contexto, podem ressignificar formas de ver e interpretar a própria realidade em que se está inserido. A leitura do mundo, a partir de Freire (1986) pode ser uma maneira de encarnar os textos, as palavras e as letras ao canto dos pássaros, às danças, aos costumes, às comidas típicas, aos enfeites, integrando a escola com a vida.

Além da “cultura predominante ucraniana”, há outros povos e costumes que aparecem no discurso de 12,5% dos participantes, como os poloneses e os africanos. Nesse contexto é visível que outras culturas acabam sendo apagadas, a partir de olhares que colocam o município de Prudentópolis como um “pedaço da Ucrânia no Brasil”, conforme destaca a participante Educadora E (2018): *“na comunidade local, a cultura predominante é a cultura polonesa, porém, pouco difundida infelizmente”*.

Sobre isso, destacamos Rosa (2017, p. 87) quando sustenta que em Prudentópolis, a maioria da população se diz ucraniana, o que ocasiona um silenciamento dos demais grupos que fizeram parte do processo de imigração. Além disso, destaca que pode haver interesses do município em articular sua imagem à

cultura ucraniana, tendo em vista que se trata de um atrativo turístico-cultural, somado a questões de turismo ecológico, já que o município conta com centenas de cachoeiras catalogadas. Esse fato, de acordo com a autora, contribui para um apagamento cultural e linguístico de outros grupos étnico-nacionais que se fixaram na região. A partir da observação do espaço e da cultura local, em momento algum “[...] aparecem representações de outros povos que vivem em Prudentópolis, como os caboclos, poloneses, russos, italianos ou alemães, demonstrando que há um apagamento desses grupos no que se refere à representação da cidade”.

A cultura ucraniana se mostra tão forte no município que as comunidades que não são formadas por estes imigrantes são vistas, muitas vezes, como espaços com cultura inferiorizada. Isso é possível a partir do discurso de uma das educadoras, quando descreve a cultura de sua comunidade: *“[...] tem uma cultura muito pobre nessa comunidade. Não é igual locais que você vai do interiorzão lá e que é linda a cultura ucraniana”*. É possível perceber a inferiorização de uma cultura outra que não seja a ucraniana, causando efeitos de apagamento de outros povos que integram e constituem o município.

As culturas afro-brasileira e indígena também aparecem como cultura local, entretanto, mencionadas por apenas 6,25% dos participantes, talvez pelo imaginário que coloca Prudentópolis como um “pedacinho da Ucrânia no Brasil” e, ao mesmo tempo, pela cultura ucraniana ressoar como sinônimo de cultura local. Isso não quer dizer que a diversidade cultural não seja trabalhada, tendo em vista os diferentes povos que constituem o Brasil como um todo, entretanto, evidencia-se a ênfase à cultura ucraniana.

Algumas possibilidades de trabalho são relatadas pela Educadora B, conforme segue:

[...] vamos dizer que, se eu vou trabalhar os negros e indígenas, para que entendam melhor eu discuto com eles a existência de famílias negras na comunidade, descendentes de africanos [pausa]. Digamos assim, que eu vou trabalhar alguma coisa relacionada a diversas etnias, aqui temos descendentes de ucranianos, africanos, indígenas [pausa] eu leio com eles, a gente trabalha as comidas típicas, que fazem parte da culinária [...] os costumes, os modos, as crenças que as pessoas têm (EDUCADORA B, 2018).

No âmbito cultural, a maioria das temáticas trabalhadas em práticas de leitura vincula-se às comemorações locais e nacionais, como o dia do índio, da consciência negra, do descobrimento do Brasil, da semana ucraniana, entre outros. Para discutir

essas temáticas, as comidas típicas, os costumes, as crenças, entram em cena de forma palpável e coerente com a realidade vivenciada no município, sendo um diferencial no processo de ensino e aprendizagem por retomar e entender aquilo que se vê e faz no convívio comunitário.

A religiosidade está presente na fala de todos os participantes e ocupa um lugar no cotidiano da escola. A oração, em língua ucraniana ou portuguesa é a primeira coisa a ser realizada antes do início das aulas, ou seja, é parte da rotina escolar. Em meio às discussões acerca das leituras, questões que envolvem a ética e formação cidadã são pautadas no âmbito religioso. Nesse contexto, a religiosidade interfere de forma direta no trabalho docente e na escolha de leituras, como vemos a partir do relato da Educadora A (2018),

[...] teve um dia que uma menina, o caso da bruxa né [risos] quase que deu problema pra mim por causa de uma bruxa, eu tive que explicar bem, porque a menina era de família religiosa e o padre falou que não se pode falar de bruxa na escola [pausa]. Isso acontece, por isso que tem que tomar cuidado com o tipo de leitura que você faz, até os livrinhos, todo tipo de leitura, todo tipo de texto.

O relato evidencia que a cultura religiosa, a partir das crenças de pais e integrantes da comunidade, delimita a prática docente, *“que tem que tomar cuidado com todo tipo de leitura que você faz”*, estando sujeito a problemas advindos de sua prática. Nessa conjuntura, mesmo a escola sendo laica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), o caráter sociocultural é tão forte que acaba retirando a autonomia docente. Esses aspectos, nesse contexto, podem atuar como uma forma de cerceamento da prática em sala de aula.

A religiosidade se mostra presente em comunidades rurais e, nesse contexto, aprender a ler para participar da liturgia e de eventos religiosos é motivo de orgulho, como bem descreve Andrade (2016). Esse fato materializa-se em Prudentópolis, já que uma das formas de incentivo a leitura ocorre a partir de discursos motivadores de educadores e da família, como vemos no relato da Educadora L (2018) quando afirma a importância do aprendizado da leitura *“[...] para ler na igreja, para ser escolhido pela catequista e, principalmente, não fazer o professor passar vergonha diante da comunidade, eu sempre incentivo”*. A participação em celebrações religiosas é uma prática social e cultural que se destaca no município.

Por mais que os aspectos socioculturais mencionados apresentem uma relação direta com os estudantes, educadores, pais e comunidade, de nada adianta uma prática contextualizada e encarnada se não promover a compreensão e a interpretação profunda de sua realidade. “Dessa forma, não existe a posse, apreensão, ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou trechos veiculados pelo autor do texto”. Esse fato merece atenção e cuidado por parte dos educadores durante a realização das práticas de leitura (SILVA, 1998, p. 5).

As discussões e análises presentes neste tópico confirmam as hipóteses de pesquisa no âmbito sociocultural, sendo que a cultura ucraniana está presente, na maioria das escolas e comunidades, por meio da língua e, principalmente, de fortes hábitos religiosos e gastronômicos, evidenciando que aspectos sociais e culturais interferem e determinam as práticas de leitura na escola. A religiosidade e a cultura ucraniana interferem na prática de leitura porque fazem parte da identidade de estudantes e professores, que falam o idioma, interagem entre si e participam de práticas em que a variação da língua se mostra viva na comunidade.

Ao mesmo tempo, por mais que a cultura e a língua ucraniana se mostrem presentes não há práticas de leitura realizadas em Língua Ucraniana, ou seja, as práticas na língua são voltadas ao eixo oralidade, que ocorrem a partir da interação entre estudantes e entre educadores. Quando o assunto é material didático, a língua utilizada é a Língua Portuguesa, como bem destaca Rosa (2017) tanto na leitura e oralidade quanto na escrita. Por outro lado, a autora afirma que em explicações individuais e, em alguns casos para as turmas, as línguas imigrantes ganham espaço durante as interações com os alunos, o que também confirmamos na pesquisa de campo.

5.1.1 Condições de produção das práticas de leitura: formação inicial e continuada em contextos multisseriados

No que se refere à formação inicial, 93,8% afirmam ser Licenciados em Pedagogia. Entre eles, além de Pedagogia, 26,6% têm outra licenciatura; e 6,2% dos participantes cursaram licenciatura e formação de docentes em nível médio. Com relação à pós-graduação *lato sensu*, 87,5% relataram ter cursado. Entre os cursos declarados, apenas 6,25% cursaram pós-graduação em Educação do Campo

e os demais mencionaram os cursos de Psicopedagogia, Gestão escolar, Filosofia e Sociologia, Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva .

Os dados demonstram que todos os participantes têm formação adequada para o trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a conclusão do curso de Pedagogia, que habilita para esta área, bem como, quando não for o caso, o curso de formação de docentes em nível médio, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, na modalidade integrado ao ensino médio ou subsequente.

Esse fato não garante educação de qualidade, pois envolve questões outras de formação, principalmente num cenário em que cursos aligeirados e a distância ganham força no estado e na formação de professores do campo, priorizando a técnica e distanciando-se de práticas pedagógicas pelo viés da emancipação humana, com destaca Luz (2018). Por outro lado, a formação em nível de graduação e pós-graduação da maioria dos professores demonstra uma particularidade do município e das próprias escolas multisseriadas da região, pois, em nível nacional, conforme Gonçalves et al. (2010), a maioria dos professores da área rural apresentam baixo nível de escolaridade.

Os educadores de Prudentópolis, a partir da escolaridade, usufruem do direito a progressão e a melhoria das condições de financeiras, mediante plano de carreira específico ao magistério, a partir da lei 1920 de 14 de outubro de 2011¹⁷, permitindo aos docentes sua elevação ao nível III, conforme o artigo 23 do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Pessoal do Quadro do Magistério Público Municipal. Os cursos de pós-graduação, nesse caso, são vistos pelos educadores não só como uma possibilidade de aprimorar seu trabalho em sala de aula, mas também, de melhorar sua condição financeira.

Percebemos a necessidade de cursos em Educação do/no Campo, seja em nível de pós-graduação ou de formação continuada, tendo em vista que muitos educadores relataram ainda ter dificuldades com o trabalho em escolas multisseriadas. Sem excluir a devida importância das outras áreas, formações em Educação do Campo poderiam abordar de forma mais específica o contexto

¹⁷ O documento não é nosso objeto de análise, mas nos ajuda a interpretar os dados. Disponível em : [http://l2fsistemasweb.com.br/prudentopolis.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-1920-2011---Plano-Cargos-Magisterio_\(789\).pdf](http://l2fsistemasweb.com.br/prudentopolis.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-1920-2011---Plano-Cargos-Magisterio_(789).pdf) Acesso em 08 de março de 2020

pedagógico vivenciado pelos docentes, principalmente, por sabermos que o trabalho em escolas multisseriadas é pouco retratado na formação inicial de professores.

Luz (2018) relaciona mudanças positivas à escola multisseriada vinculadas ao curso de Especialização em Educação do Campo, já que alguns cursos de formação inicial ignoram questões territoriais, tampouco mencionam as escolas do campo e muitos professores saem da universidade sem conhecer a diversidade cultural de cada região do país, de povos indígenas, das florestas, de comunidades quilombolas, ribeirinhos, assentados, acampados, faxinalenses, entre outros. Para a autora, por conta dessa formação, os sujeitos acabam sendo os maiores prejudicados, sem sua cultura e saberes valorizados, fato que parece não acontecer em Prudentópolis, quando notamos a ênfase à cultura local ucraniana.

É necessário enfatizar que formações no âmbito da Educação do Campo poderiam trazer diálogos e discussões mais específicas acerca dessa forma de organização escolar no contexto rural, rompendo com ensino centrado na lógica da seriação. Os cursos de formação superior não têm preparado os professores para lidar “especificamente com a educação no campo, uma vez que tem como parâmetro o paradigma urbano, visando a privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito [...]” (SANTOS, 2018, p. 101).

Isso evidencia a fragilidade na formação inicial e a necessidade de formação específica para atuar no campo. As condições atuais podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos docentes, sem saber o que fazer, acabam utilizando estratégias improvisadas que se constroem a partir de sua prática e experiências vividas. Devido à ausência de uma formação específica para atuarem no campo, principalmente em escolas multisseriadas. Muitas vezes,

[...] os docentes fazem uso de estratégias improvisadas que vão se constituindo como únicos meios para trabalharem com os alunos. Essas implicações se estendem comprometendo as práticas, muitas vezes, sem referenciais teórico-metodológicos consistentes voltados para a realidade da educação do campo (SANTOS, 2018, p. 110).

Tal comprometimento é visível no discurso da Educadora A (2018) que ao iniciar não tinha nenhuma experiência em sala de aula e pouco referencial teórico-metodológico para o trabalho com esse formato de organização escolar. Com formação em nível médio voltado ao trabalho com estudantes da zona urbana,

adapta seu trabalho e constrói sua prática docente por meio da observação de outros professores e de cursos de formação continuada.

[...] no início, lá há vinte e poucos anos, eu não sei como essas crianças aprendiam, pois eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula [pausa]. Na verdade, quem faz magistério ajuda né, você tem um caderninho de matemática, de musiquinhas, de atividades de leitura né [pausa], então foi isso que me ajudou, mas o primeiro ano foi catastrófico [risos], depois a gente vai vendo o que os outros fazem né, vai se espelhando em outros professores e nos cursos que a educação fornecia na época (EDUCADORA A, 2018).

As improvisações podem apresentar relação direta com as vivências que estes docentes tiveram em suas experiências pessoais e profissionais. Como grande parte dos docentes foi aluno destas escolas (68,8%), isso reflete em sua prática e contribui para que se reproduza aquilo que vivenciou enquanto aluno, o que pode ser considerado perigoso, uma vez que se entra em um “círculo vicioso” difícil de sair, repetindo as mesmas atividades e correndo o risco de repetir os “mesmos acertos” e, possivelmente, os “mesmos erros”. Sobre isso, Ávila (2012) resalta que as concepções sobre leitura e educação são construídas não só a partir da formação inicial e continuada, mas das lembranças da escola, das vivências particulares pessoais e profissionais de cada educador e educadora, tomados como referência de atuação.

Com relação à formação continuada, 73,3% afirmam ter participado de formação específica para o trabalho em escolas multisseriadas, ofertada pela secretaria municipal de educação e 26,7% mencionam que sua prática foi aperfeiçoada a partir do conhecimento da rotina, já que enquanto crianças foram estudantes dessas escolas. Além das formações continuadas ofertadas anualmente aos educadores das escolas do município, garantidas pelas Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), nos últimos anos os docentes passaram por formações específicas, entre elas, relacionadas ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Escola da Terra, sendo este último específico para a formação de educadores de escolas multisseriadas do campo.

Durante a pesquisa de campo, o PNAIC e a BNCC não aparecem nos relatos dos educadores como formação específica para o trabalho com leitura em escolas e turmas multisseriadas. Mesmo assim, consideramos que tanto o pacto quanto a base fizeram parte de sua formação, exercendo influência sobre a leitura nas

escolas, já que estiveram presentes nos últimos anos e norteadas práticas de linguagem, principalmente, no processo de alfabetização, leitura e escrita.

O PNAIC foi lançado em 2012 e implantado em 2013 em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Em seu primeiro ano, baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015 ampliou a formação para as demais áreas do conhecimento, de maneira integrada, com a educação integral das crianças no início do processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 7). Para Chagas e Pasuch (2016), o pacto surgiu como possibilidade de garantir o direito a alfabetização plena às crianças até o final do ciclo de alfabetização, contribuindo com o aperfeiçoamento profissional de educadores alfabetizadores.

Para as autoras, no contexto que envolve a multisseriação, a formação docente é essencial em um cenário marcado pela angústia de quem trabalha na escola do campo, principalmente, no momento de planejar atividades contemplando a multiplicidade de saberes em turmas multisseriadas. Esse cenário exige um cuidado no atendimento das especificidades das crianças. “Alfabetizar as crianças nas escolas do campo, em contextos reais e significativos de leitura e escrita, não é uma tarefa fácil e simples. Devemos pensar que currículo a escola adota, em que contexto as crianças se encontram inseridas” (CHAGAS; PAZUCH, 2016, p. 1579).

Na edição que envolve a formação em Língua Portuguesa, o PNAIC, além de um amplo programa para professores alfabetizadores, configurou-se “também como um curso de formação continuada de professores do campo, visto que apresentou, em sua primeira edição, material específico para esse segmento” (SÁ; PESSOA, 2016, p. 221). Segundo as autoras, nos cadernos que tratam a Educação do Campo, os textos e relatos de experiência se relacionam à diversidade do campo brasileiro, trazendo “reflexões que se aproximaram da realidade de diferentes contextos rurais e das escolas multisseriadas” (p. 221).

A interdisciplinaridade e a organização do trabalho pedagógico por projetos e sequências didáticas, a partir de gêneros textuais, foram princípios trabalhados e defendidos pelo PNAIC e que tem repercutido em sala de aula, conforme demonstra a pesquisa de Sá e Pessoa (2016). Em Prudentópolis, o trabalho com gêneros discursivos e sequências didáticas também se mostra nos relatos de atividades e nas práticas de leitura e escrita, podendo ser reflexo desse processo formativo.

Há diversos modelos de sequência didática presentes na escola e, muitos deles, auxiliam no planejamento de práticas de leitura e escrita e podem contribuir com a formação de leitores no campo, desde que não se distanciem de elementos como o diálogo, a interação e o protagonismo dos sujeitos. Do contrário, as práticas correm o risco de cair em discursos prescritivos, tornando a atividade vazia, engessada e fragmentada, pretexto para atividades marcadas pela reprodução e que pouco tem a ver com a reflexão crítica.

Formações relacionadas à BNCC também estão presentes no município e no campo brasileiro. Centrado em competências e habilidades e vinculado a testes e avaliações internacionais, o documento está em descompasso com o projeto de educação que defendemos, pois é voltado para a formação profissional em uma lógica de produção capitalista. Para Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 28)¹⁸, trata-se de um documento complexo e disputado por diversos setores sociais, concluído em um governo de transição, pós-golpe parlamentar, que dispõe de conteúdos mínimos que devem estar presentes em todas as escolas do país. “Não é, em princípio, um currículo, mas um documento normatizador que incide sobre a composição dos currículos estaduais e municipais”.

Chizzotti e Silva (2018) salientam que por mais que os educadores sejam colocados como protagonistas das mudanças curriculares trazidas pela BNCC, as condições que envolvem o funcionamento das escolas, a distância dos grandes centros, entre aspectos sociais e ideológicos, inviabilizou a participação de muitos educadores de escolas multisseriadas. Nesse âmbito, sem uma participação plena e efetiva de educadores do campo, a escola mais uma vez sofre consequências de um projeto de educação pensado por outros, que muitas vezes desconhecem a realidade brasileira, tão diversa e rica. Por mais que haja uma parte diversificada, seu espaço acaba sendo pequeno em meio a elementos comuns e homogeneizadores cobrados em avaliações em larga escala.

No processo de ensino e aprendizagem, a BNCC intensifica ações que padronizam os currículos, engessando-os e caminhando na contramão de políticas que concebem a Educação do Campo pensada por/para os sujeitos do campo. Ao determinar os currículos e priorizar o viés mercadológico, o documento distancia-se

¹⁸Para uma leitura aprofundada acerca do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, indicamos a obra: Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes / Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Márcia Adriana Dias Kraemer (Organizadoras). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

do campo e da urgente necessidade de atender às suas especificidades, já que os sujeitos do campo, “envolvidos na luta não aceitam, práticas pedagógicas simplistas, reducionistas e alienantes, mas, pelo contrário, eles lutam por uma escola pública de qualidade que promova ensino emancipador”. É na escola onde a emancipação pode e deve acontecer (AMORIM; SOUSA, 2019, p. 139).

No âmbito da leitura, a BNCC fundamenta-se na perspectiva enunciativo-discursiva e assume o texto como unidade de trabalho a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo. Bertin e Angelo (2019) registram que a base, nos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta de forma breve uma mescla de concepções e perspectivas de leitura. Na análise dos autores, isso demanda certo preparo e conhecimento de tais concepções, a fim de construir encaminhamentos pedagógicos coerentes e fundamentados.

A base adentra com toda força nos espaços educacionais brasileiros, retirando em parte a autonomia dos municípios, que precisam seguir as orientações do documento na elaboração de seus currículos. A formação inicial e continuada pode ser o diferencial nesse contexto, pois nos permite questionar: quais práticas serão desenvolvidas em escolas e turmas multisseriadas? Quais concepções determinarão essas práticas? Quais as relações das práticas de leitura com o campo? A leitura de si, de mundo, do campo ocupa espaços na BNCC?

As respostas aos questionamentos são complexas, principalmente, porque ao adotar a Base Nacional Comum Curricular, corremos o risco de ensinar a leitura de acordo com os padrões estabelecidos nas avaliações internas e externas. Para Chizzotti e Silva (2018, p. 1430), isso acarreta, de imediato, duas consequências:

[...] em primeiro lugar, a perda da autonomia do professor quanto aos conteúdos e à forma de trabalhá-los, pois serão priorizados aqueles conteúdos que sofrerão um processo de testagem; em segundo, a desvalorização da cultura local, consequentemente a perda dos saberes tradicionais, da cultura e dos valores daquela população local onde está inserida a escola.

Nessa conjuntura, ao encontro de Amorim e Souza (2019, p. 140), consideramos que a BNCC caminha na contramão dos pressupostos que defendemos para as escolas do campo, pois o currículo não atinge o ensino contextualizado de forma efetiva, tampouco os elementos que caracterizam a vida no campo: “a) força de trabalho familiar; b) trabalho acessório; c) trabalho assalariado; d) propriedade da terra; e) socialização camponesa; f) meios de

produção; g) jornada de trabalho” e acrescentamos, ainda, os modos de vida em comunidade, as crenças, os costumes, entre outros aspectos que envolvem as escolas. Esses elementos fazem parte da leitura do campo e precisam integrar os currículos de forma efetiva.

O Programa Escola da Terra¹⁹ é citado 31,25% dos educadores como aquele que tratou de forma específica as práticas de leitura e escrita. O programa, de acordo com Hage (2016), é uma das experiências protagonizadas pelo movimento da Educação do Campo, que tem buscado possibilidades de construção da escola do campo. Ao proporcionar a formação continuada a professores de escolas multisseriadas, o programa tem evidenciado experiências positivas a partir do contato com essas escolas no Brasil.

A formação continuada tem sido uma forma de proporcionar o diálogo e romper com práticas seriadas, colocadas como um modelo a ser seguido na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que são marcadas por diversos problemas tanto no campo quanto na cidade. As atividades desenvolvidas no programa possibilitam o intercâmbio entre as comunidades e a troca de saberes e experiências em cada estado, fato dificultoso no dia a dia, tendo em vista o distanciamento das comunidades em si e da própria sede do município, fazendo com que professores sintam-se isolados (HAMMEL; VERDÉRIO, 2016).

Nos últimos anos, o Programa Escola da Terra esteve presente em 14 estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Ceará, espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Sergipe. O programa oferta o curso de aperfeiçoamento de 180 horas e, em alguns casos, em formato de especialização, com mínimo de 322 horas. O curso ocorre por meio de Alternância Pedagógica, que reconhece e articula diferentes espaços, tempos e saberes de aprendizagem apresentando-se como um diferencial que inova na formação dos educadores e está se construindo no diálogo e na interação com os sujeitos envolvidos (HAGE, 2018).

Além disso, oferece ações de acompanhamento pedagógico e gestão dos processos formativos e práticas pedagógicas dos cursistas por meio de uma equipe

¹⁹ Para mais informações acerca do Programa Escola da Terra no cenário brasileiro, buscar: ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de. **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil / Maria de Nazaré Cunha de Araújo, Salomão Antônio Mufarej Hage, Helen do Socorro de Araújo Silva, Joel Dias Fonseca (Organizadores). Curitiba: CRV, 2018.

formada por coordenadores estaduais e municipais, tutores das redes municipais de ensino e recursos didático-pedagógicos que constituem kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, a fim de atender às especificidades formativas das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas do campo. Os diálogos possibilitados a partir do programa e do movimento de Educação do Campo têm possibilitado novos olhares para a escola, sua organização e práticas pedagógicas (HAGE, 2018).

No estado do Paraná, especificamente no trabalho com a linguagem, o programa abordou a oralidades, a leitura e a escrita no fazer pedagógico de professores. O projeto atua de forma a explicitar e potencializar a necessidade de fortalecimento dessas práticas, articulando escola e vida, em um cenário em que a escola fica desassistida das políticas específicas de formação de educadores do campo. Nesse cenário, o programa Escola da Terra vem para dar visibilidade e potencialidade aos sujeitos escolares em contextos educativos no campo brasileiro (GERHKE; WINCHUAR, 2016).

Na visão de Dal Pisol, et al. (2016) em Prudentópolis, o Programa contribuiu com a construção de uma visão diferenciada e valorizada sobre a Educação no/do Campo. Nessa perspectiva, enquanto uma ação política pública possibilitou melhora nas práticas de ensino, em seus aspectos sociais, políticos e culturais, a partir de novas dinâmicas para a prática pedagógica e novas perspectivas sobre o processo de ensino nesses espaços, atingindo um número significativo de educadores, gestores e estudantes.

As atividades orientadas e fundamentadas pelo Programa partiram de necessidades e possibilidades a partir do contexto de cada escola. Nesse processo, Gerhke e Winchuar (2016) partem da leitura e da escrita como interação entre sujeitos, sua cultura e contexto. Para os autores, essas práticas precisam ser significativas para quem escreve e quem lê, com objetivos e importância social, sendo práticas vivas que ocupam os diferentes espaços da escola e da comunidade. O QUADRO 7 demonstra as práticas fundamentadas na formação e que também defendemos nesta tese:

QUADRO 7: práticas de leitura, oralidade e escrita fundamentadas no Programa Escola da Terra

Práticas de leitura e escrita	Encaminhamentos
Práticas de leitura e escrita na biblioteca;	Inserir a biblioteca no planejamento das aulas e assumir que a sala de aula não deve ser o único espaço para aprender a ler e a escrever no campo; organizar a biblioteca da escola ou biblioteca de turma e ensinar as crianças a frequentar esse espaço; praticar a pesquisa escolar e romper com a prática de “mandar” os estudantes para a biblioteca sem orientação;
Leitura e produção de textos articulados com a realidade do campo;	Demonstrar a potencialidade do campo, seus saberes e costumes e disponibilizar as obras produzidas para a comunidade; divulgar as produções orais na rádio escolar e/ou comunitária; produzir diferentes gêneros e enviar ao jornal da cidade;
Leitura e contação de histórias	Trazer os mais velhos da comunidade para contar suas histórias, suas experiências, suas dores, na escola; promover momentos em que os estudantes mais velhos contam histórias para os mais novos; escrever e ler permanentemente para as crianças a fim de desenvolver seu gosto pela leitura e escrita;
Práticas de leitura e escrita articulada com o cotidiano da escola	Produzir gêneros e organizar murais da sala de aula, da biblioteca e da escola;
Leitura e produção de gêneros literários;	Programar recitais de poesia; proporcionar a hora do conto; produzir vídeos, documentários, áudios gravados, sobre as obras lidas; realizar cinema itinerante em escolas e comunidades; promover seminários de obras literárias entre estudantes de diferentes idades;
Leitura e produção de gêneros não literários	Estabelecer relações entre o conhecimento popular e o científico e sua importância na sociedade; entender a importância social de cada gênero, seu contexto de circulação, estilo de linguagem, conteúdo temático e suporte; ler e escrever gêneros que circulam na comunidade, no comércio, na igreja;

FONTE: Gerhke e Winchuar (2016, p. 165). Adaptado.

O quadro descreve parte das práticas vivenciadas no Programa que, segundo os autores, a partir do conjunto de ações, formulações e indicações realizadas, trabalhou na perspectiva de retirar o texto escrito do lugar que foi colocado e colocá-lo na lógica da leitura e escrita itinerante. Destacamos, ainda, que as indicações propostas no quadro fogem da lógica do engessamento, tendo em vista as características e condições de produção de cada escola, educadores e estudantes, com seus limites e possibilidades.

Em meio às necessidades relacionadas à leitura, o trabalho e a formação de professores merecem maior atenção. Isso porque, de acordo com Silva (2008a, p. 22) “sem um professor que, além de se posicionar como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler, as demais condições

para a produção da leitura perderão em validade, potência e efeito”. O caminho para discutir trabalho e formação docente pode passar pelos processos de formação continuada, como uma forma de diálogo e reflexão sobre a prática e o cotidiano escolar.

Momentos de formação oportunizam a troca de experiências e o contato com outros educadores, principalmente, no contexto multisseriado do campo, já que na maioria dos casos essa interação não é possível em outros momentos, pois são os únicos professores das escolas. A necessidade de formação se materializa nos relatos dos participantes, conforme demonstra afirma a Educadora B (2018) que muitas vezes se questiona acerca das atividades que realiza quando diz *“eu não sei se é certo, mas eu faço assim”*. Além disso, é uma oportunidade de atendimento da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que não dá conta da demanda, devido à distância e o grande número de escolas no município.

Reiteramos, a partir de Gerhke e Winchuar (2016), que a formação docente no campo, seja inicial ou continuada, deve primar pela escuta do professor em suas questões, tendo em vista que seu trabalho é marcado pelo isolamento e pelo pouco contato com colegas, acarretando dificuldades de planejamento coletivo. Retirar o professor da condição de beira em que foi colocado e criar espaços coletivos e permanentes de planejamento e trocas de experiências possibilitará uma mediação adequada com o desenvolvimento da linguagem das crianças. Esta talvez seja uma das questões cruciais para a formação de professores no campo.

5.1.2 Condições de produção das práticas de leitura: o trabalho docente em contextos multisseriados

Os educadores participantes são do quadro próprio do Magistério e, a partir do Plano de Carreira do Município, em seus artigos 37 e 38, cumprem a jornada mínima semanal de 20 horas e a máxima de 40 horas semanais, sendo 2/3 horas-aula e 1/3 horas-atividade. Além disso, poderá ser concedida a jornada suplementar de trabalho de 20h para 40h semanais de acordo com a necessidade temporária e a opção do professor, mediante pagamento de adicional de 80% sobre o nível de vencimento da formação do professor, proporcional à ampliação da jornada de trabalho (PRUDENTÓPOLIS, 2011).

Ao docente que residir na zona urbana e trabalhar na zona rural, ao comprovar sua residência, receberá auxílio gratificação de função por deslocamento de longa distância, da sede para o local de trabalho, desde que se localize dentro da área rural do município. Nesses casos será pago sobre o salário inicial da carreira do professor, por quilômetro percorrido, num limite de até 30% (trinta por cento) do salário base. Para ter direito à gratificação por deslocamento de longa distância o professor deverá residir no mínimo 10 km do local de trabalho (PRUDENTÓPOLIS, 2011).

Ao menos 50% dos participantes residem no perímetro urbano. Muitos deles assumiram o cargo recentemente e estão em estágio probatório. Por outro lado, há aqueles que estão há mais tempo e já criaram vínculos com a instituição, muitos foram alunos das escolas ou têm laços familiares com residentes na comunidade

Então, minha relação com a escola, especificamente aqui, já vem desde que eu entrei na escola. Então eu comecei, na minha época não tinha [é] [pausa] educação infantil, mas eu entrei aqui no primeiro ano e estudei até a quarta série, que era naquela época, né, [pausa] são as lembranças que ficam dessa escola né, até foi por isso que eu optei vim pra cá quando surgiu a oportunidade né [pausa], ainda continua multisseriada né a escola, então isso acaba tendo vínculo bem grande né e as pessoas que moram na comunidade, a maioria delas são conhecidas, parentes, o que acaba facilitando o convívio (EDUCADORA G, 2018).

Como se nota no relato da participante, os vínculos mantidos com a escola e com a comunidade são determinantes no momento de escolha da vaga e, muitas vezes, a professora é motivo de orgulho para os moradores locais pelo fato de ter sido estudante, saído, se graduado e voltado para lecionar. Além disso, em muitos casos a professora que se aposenta possui grau de parentesco com a nova docente.

Atualmente, com o plano de carreira, docentes que atuam como os únicos funcionários em suas escolas recebem uma gratificação de 10% do salário inicial, como forma de incentivo, já que são responsáveis por todas as atividades que envolvem a escola, de organização física, de alimentação e de ordem pedagógica (DAL PISOL, et al., 2016). Entretanto, a gratificação salarial acaba sendo mais um atrativo financeiro do que uma forma de resolver problemas que envolvem aspectos pedagógicos que surgem em cada instituição.

Outro direito garantido no plano é a hora atividade. Esse direito já é previsto a partir da LDB 9394/96, que em seu artigo 67 prevê aos docentes um período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, tendo em vista a melhora em suas condições de trabalho. A hora atividade destaca-se como sendo de grande importância para o docente, uma vez que

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (BRASIL, 2012, p. 26).

O parecer CNE/CEB nº 9/2012 considera, também, que nas condições atuais da escola pública, o professor assume outras funções que ultrapassam as o processo de ensino e de aprendizagem, sendo a hora atividade um momento único para organizar seu trabalho pedagógico. No âmbito das escolas multisseriadas, isso é muito mais evidente.

[...] até hoje é um pouco dificultoso de eu ter hora atividade porque só a estagiária não consegue dar conta das crianças, eu tenho que ficar sempre monitorando, sempre vendo o que ela está fazendo, né, então às vezes eu não consigo tirar todas as horas-atividade (EDUCADORA G, 2018)

[...] porque aqui não temos a serviços gerais, então é só eu e a estagiária, ela me ajuda bastante. Eu falo o que é para fazer de lanche e ela prepara, exceto no dia que ela assume a turma e eu faço minha hora atividade. Nesse dia eu que assumo a cozinha, mas nos outros dias ela que assume (EDUCADORA L, 2018).

Preparada com meu diário, organizo as atividades com mais facilidade para cada turma e, assim, vou fazendo o lanche. Nos intervalos do recreio almoço antes e depois organizo a escola, mas não é possível ter a hora da atividade, mas isso não importa, tenho um trabalho que amo e isso me fortalece a cada dia (EDUCADORA K, 2018).

Os relatos evidenciam que mesmo cumprindo com a legislação, a hora atividade se torna algo distante da realidade das docentes pesquisadas, uma vez que ao invés de utilizarem esse tempo para seus estudos, para o planejamento de atividades de leitura e escrita, construção e correção de avaliações, bem como para um tempo de tranquilidade e reflexão acerca de sua prática, desenvolvendo atividades outras, as quais extrapolam a docência, como verificamos nos fragmentos.

Em alguns casos, conforme o relato da Educadora K (2018), que atua há mais de dez anos na escola, há efeitos de sentido de apego à escola, aos estudantes e

ao magistério de forma desarticulada da luta por melhores condições de trabalho. Isso também materializa rastros de um projeto de Educação Rural, em que a luta é espera passiva em um espaço marcado pela precarização do trabalho e em uma posição marginal, distante da prioridade dos investimentos públicos.

A complexidade e a diversidade das atividades desenvolvidas pelos docentes e pelos próprios discentes em escolas e turmas multisseriadas é visível a partir da exposição de suas rotinas. Todos os educadores participantes mencionaram que desenvolvem atividades que vão além da prática docente, mas que caracterizam as atividades em escolas e turmas multisseriadas, tais como a abertura da escola, preparo do lanche, servir o lanche, o lavar a louça, a limpeza das salas e do pátio, manutenção da horta e do jardim. Na maioria dos casos, as crianças participam desse processo e os pais fazem mutirões aos finais de semana para limpar os arredores da escola, fazer consertos, entre outros. O trabalho é inerente às escolas e as práticas educativas no campo.

Inicia-se com o preparo do lanche, acolhida dos alunos com uma oração, posteriormente, adentramos na sala. Iniciamos as atividades sem esquecer-se do lanche, com o auxílio da estagiária realizamos as atividades seguindo o planejamento. As atividades são diferenciadas de acordo com cada série. Às vezes utilizando o mesmo conteúdo, mas com abordagem e atividades diferenciadas. Termina-se o preparo do lanche. No recreio, os alunos fazem o lanche e vão brincar. Lavamos a louça e organizamos a cozinha. Planejamos o lanche do dia seguinte, preenchemos o mapa da merenda deste dia (elaborado pela nutricionista). Adentramos novamente para a sala dando continuidade às atividades. No final da aula, os alunos saem da sala brincar a espera do ônibus, aí é realizada a limpeza das salas de aula da escola (EDUCADORA L, 2018).

Então, assim, eu chego por volta, mais ou menos, das 7h15min né, porque a gente precisa de bastante coisinhas, a gente tem que tá ajeitando desde cedo, desde um papel higiênico no banheiro, água para as crianças tomar, às vezes lavar filtro, limpar de forma geral [pausa]. Então, a gente tem que fazer e daí no momento de aula, como é multisseriada, fica mais difícil [...] a gente precisa tirar o tempo da gente, fora de horário normal para fazer essas atividades [...]. Eu chego e depois o restante dos alunos chegam, quando eles chegam antes, a estagiária fica junto para atender porque não tem como deixá-los sozinhos. Aí, na chegada da gente é assim: eles são bem carinhosos, a gente chega no portão e eles já fazem a filinha para o abraço né, aí também tem gente que já ajuda a regar o jardim, abrir os banheiros, uma coisa ou outra os maiores sempre ajudam, até os pequeninhos. Então, para lavar louça a gente coloca as bacias aqui fora porque lá dentro eles derrubam muita água e a gente não tem tempo de estar encerrando o chão a cada passo. Eles ajudam a lavar a louça e ajudam em tudo né [...] (EDUCADORA B, 2018).

Os relatos das educadoras B e L demonstram a complexidade da rotina docente, em que o professor é responsável por todas as atividades que envolvem a

escola. É professor, é gestor, é merendeiro, é zelador. O estudante, como se vê, também desenvolve atividades em prol do coletivo. As práticas que envolvem o bom funcionamento escolar são mescladas por processos de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares e auto-organização do espaço.

O trabalho, neste caso, passa a ser um elemento pedagógico, faz parte da rotina das escolas e é essencial para seu funcionamento em um contexto marcado por um único docente responsável por todas as atividades. A mesma atividade que desenvolve em sala de aula, como lavar a louça, limpar o chão da escola, por exemplo, desenvolve em casa, sendo parte de sua cotidianidade. Como vimos, a rotina de muitas escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr não se diferencia de outras escolas e turmas de outras regiões do país.

Os relatos demonstram que as condições de trabalho fragilizam o processo de ensino e aprendizagem de leitura, tendo em vista a que a rotina exige um planejamento que os professores precisam fazer em casa, fora de seu horário de trabalho, já que a hora atividade é impossibilitada pelas condições de trabalho. Segundo a Educadora L (2018) é preciso ter tudo muito bem planejado,

senão você não dá conta, enquanto um terminou a atividade outro nem começou ainda, sabe [risos] daí você mal terminou de passar a todas as turmas as atividades à primeira turma já terminou e já está te chamando, querendo outra coisa, então é bem corridinho".

Sobre isso, Barros et al. (2010, p. 27) reiteram que a “multiplicidade de funções que o docente adquire é vista como negativa para sua atuação profissional, necessitando de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar”. Nesse caso é vista também como negativa pelos docentes a partir das vivências escolares que fazem parte de seu cotidiano.

O acúmulo de funções é uma das angústias do professor, pois a complexidade do trabalho com turmas multisseriadas é reforçada no momento em que “[...] professores são obrigados a assumir outras funções, além da docência, ficando responsáveis pela confecção e distribuição de merenda, limpeza da escola, realização da matrícula, e demais atividades da secretaria e da gestão” (HAGE, 2018, p. 16). Esta constatação vai ao encontro de o que apresentam outras pesquisas sobre multisseriação, evidenciando que se trata de uma realidade que

acompanha essas escolas, resultado da falta de políticas efetivas em detrimento da educação básica no campo.

Por fim, ao concluir este tópico, destacamos que a dificuldade para realizar a hora atividade, mesmo que garantida em legislações nacionais e locais, é um dos principais condicionantes do processo de ensino e aprendizagem de leitura, envolta à sobrecarga do trabalho docente. Nesse caso, considerando que na maioria das vezes o professor acaba levando suas atividades para preparar em casa, isso compromete sua rotina e a qualidade do ensino. A leitura é uma atividade complexa e, desde as atividades mais simples, precisa ser pensada e planejada. Isso não impede que as práticas ocorram, mas, como mencionamos, pode fragilizá-las como um todo, tendo em vista a complexidade do trabalho docente nesses espaços.

5.1.3 Condições de produção da leitura: infraestrutura dos espaços para leitura

Ao discutirmos os espaços de leitura, a sala de aula ocupa um lugar de destaque, tendo em vista que é o ambiente escolar mais utilizado para as práticas desenvolvidas, fato que vai ao encontro de Freitas (2003) quando afirma que sala de aula configura-se como o espaço mais famoso da escola, é aonde ocorrem as interações, as trocas de ideias, práticas de leitura, de oralidade, de escrita, sempre obedecendo às finalidades sociais da instituição escolar.

As salas de aula contam com carteiras e cadeiras enfileiradas com alguns educandos sentados em duplas, outros em grupos, a depender da escola, dos níveis e séries/anos que se encontram e da atividade desenvolvida, como demonstramos na IMAGEM 13. Em alguns momentos, todos se sentam juntos, em círculos, no chão ou ao redor da mesa. Também é comum o agrupamento de estudantes da educação infantil com o primeiro e segundo anos, bem como grupos com terceiro, quarto e quinto anos. Tudo depende da organização das atividades semanais e da especificidade de cada escola.

Miranda (2011) enfatiza a importância de organizar o espaço da sala de aula multisseriada como um ambiente lúdico, com diversos materiais de leitura à disposição das crianças, fato que se mostrou presente na pesquisa de campo. As carteiras são adequadas ao tamanho das crianças, há quadro de giz, armários multiúso, globo terrestre, mapas, alfabeto e tabuada fixados nas paredes, estante com livros didáticos e infantis; murais com nomes e datas de aniversário das

crianças, personagens fixados nas paredes. É um ambiente amplo, organizado e limpo e que permite a realização de atividades de leitura de forma confortável às crianças.

Enquanto espaço secundário, alguns dos relatos demonstram outros ambientes para a realização das práticas, conforme demonstramos nos fragmentos,

Geralmente a sala de aula, né [é] são bem confortáveis para eles né, ou, senão, às vezes a gente sai para fora fazer uma atividade diferente na grama né, então, depende de o que a gente tá trabalhando (EDUCADORA P, 2018).

Utilizo como espaço a sala de aula, o pátio, embaixo das árvores, onde tiver mais limpinho, que tiver ideal. A participação deles quando é fora de aula dispersa um pouquinho, mas quando dispersa a gente chama e é melhor, tem mais resultados (EDUCADORA G, 2018).

Ali na frente, eu acabei tirando antes de você chegar, mas a gente coloca leituras, textos na cordinha, ali fora, então quando eles chegam de ônibus é muito sol e eles sentam ali fora, na grama, na sala, onde eles quiserem, a gente deixa a vontade (EDUCADORA A, 2018).

É a sala né, o tatame, nós temos uma salinha que nós fizemos para eles brincarem, aí tem os tatame e eles gostam de ficar lá, pra fora também, eles gostam de ler ao ar livre, né, tipo quando não tem muito sol e não está chovendo a gente sai pra fora e coloca um papel, ou leva os tatames, ou senta na grama mesmo, a gente faz a prática nestes ambientes (EDUCADORA L, 2018).

Práticas de leitura que ocorrem fora da sala de aula são consideradas pelo professor atividades diferenciadas que fogem ao padrão e a rotina das quatro paredes que a formam. Esses momentos caracterizam-se como livres para ler e, mesmo dispersando as crianças, tem apresentado resultados positivos. Todas as escolas contam com espaços limpos e amplos, com gramados, jardins com flores e árvores, característicos do estilo de colônias europeias, como mostramos na IMAGEM 14:

IMAGEM 13: organização da sala de aula

IMAGEM 14: espaços externos a escola



FONTE: acervo do autor, 2018.

Em muitos momentos as crianças acabam lendo textos diversos organizados na área externa, tais como varais literários, cartazes, murais, cordéis, entre outros textos, fora do horário das aulas, quando aguardam seu início ou ao término, ao esperarem o ônibus escolar para levá-los para casa. Ao que se percebe tratam-se de atividades que ocorrem de forma espontânea, a partir do próprio interesse e busca dos estudantes pelos materiais de leitura que ficam a sua disposição em diversos ambientes, fato que tem ajudado a formar leitores no campo.

Outro espaço comum nas escolas é o cantinho dedicado à leitura, organizado de forma lúdica, com uma carteira e alguns livros infantis e frases de incentivo a leitura que fazem parte da ornamentação do espaço. O cantinho da leitura também é conhecido por estante mágica, baú da leitura e, em alguns casos, como biblioteca de sala,

[...] composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús – daí derivando as distintas denominações – na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos. Quanto menores são os alunos, mais bem elaborado é este espaço, podendo ir de almofadas com tapetes, confortáveis divãs, iluminação especial e itens diversos de decoração nas salas da Educação Infantil, até uma simples caixa deixada em um canto da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

Nas escolas do campo, a realidade desses espaços é bem diferente devido à precariedade encontrada. Faltam materiais, almofadas, tapetes, livros, estantes e materiais lúdicos. A dificuldade em diversificar o acervo parece o maior desafio, pois,

como relatado pelos participantes, as crianças gostam de ler e de estar nesse lugar, mas é difícil manter o acervo atualizado. Ao mesmo tempo, a dedicação e o carinho dos docentes na organização do cantinho da leitura são visíveis a partir dos materiais que estão ao seu alcance, como vemos nas imagens abaixo:

IMAGEM 15: Cantinhos da leitura



FONTE: acervo do autor, 2018.

O cantinho da leitura das escolas visitadas é composto por um pequeno número de livros de literatura infantil que são acessíveis aos educandos, ou seja, todos tem autonomia e livre acesso a estes materiais durante as aulas. O ambiente é organizado de forma que possibilita momentos de fruição e o despertar do interesse pelas histórias. No entanto, a maioria dos materiais integra o acervo da escola durante toda a educação infantil e anos iniciais, com poucas reposições, esgotando possibilidades de trabalho com os mesmos livros durante todo esse período. Nesse caso, insistimos na necessidade de investimentos em materiais de leitura, de trocas de livros entre as escolas, de campanhas de arrecadação, visando oferecer aos educandos o acesso a materiais distintos e de qualidade.

Na especificidade que envolve a multisseriação, o cantinho da leitura é um aliado no trabalho docente. Geralmente é frequentado por aqueles que já terminaram as atividades e podem retirar um livro, ler e folhear, até que uma nova proposta seja indicada pelo professor. Souza e Cosson (2018, p. 101) fazem uma leitura crítica acerca de propostas de leitura “livre”, traduzidas pelo cantinho da

leitura tradicional, em que raramente há uma preocupação com a qualidade ou diversidade do acervo, pois dificilmente há um trabalho planejado nesse espaço. Para os autores, a simples oferta e contato com obras é insuficiente para a formação do leitor e “confunde-se o dar acesso ao livro com o trabalho pedagógico de formação do leitor literário”.

Nesta pesquisa, identificamos que a falta de mediação e de planejamento das atividades nestes ambientes, quando ocorrem, justificam-se pela concepção de “cantinho da leitura” como um espaço de leitura livre, de deleite, de fruição, o que não quer dizer que atividades planejadas não possam ser livres e fruitivas. Por outro lado é reflexo das condições precárias que envolvem o trabalho docente em meio às multifunções desenvolvidas. É notável a preocupação por parte dos educadores das escolas com relação à leitura e aos poucos materiais disponíveis.

Souza e Cosson (2018, p. 101) mencionam que articulados ao cantinho da leitura há objetivos não declarados e declarados pelo professor. O primeiro destaca-se por “[...] manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma”. Percebemos que tais objetivos não são via de regra, mas se mostram declarados no discurso da Educadora B (2018) ao afirmar que *“quando algum já terminou a atividade e a professora e às vezes a estagiária não tem tempo de dar atenção, quando terminou sua atividade vai lá no cantinho da leitura e pega alguma coisinha lá, senta e vai lendo né”*.

Os relatos demonstram que a leitura é colocada como um prêmio para aquele que terminou a atividade proposta, fato que não apresenta problema, entretanto, aquele estudante que não terminar as atividades em tempo hábil dificilmente terá acesso a este “prêmio” e a proposta de leitura deleite, podendo comprometer seu desenvolvimento enquanto leitor, já que terá menos acesso a leitura se comparado ao que conseguiu desenvolver suas atividades em tempo menor.

O segundo objetivo, para Cosson, destaca-se por oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la em alguns casos. Nas escolas multisseriadas, o cantinho da leitura é um dos únicos espaços destinados a esta prática envolvendo a ludicidade. Trata-se de um ambiente propício à leitura por proporcionar a interação, a representação, à contação de histórias e o diálogo, instigando a imaginação da criança. É um ambiente que não deve substituir

a biblioteca, já que se constituem por finalidades e importâncias sociais diferentes, no entanto, o cantinho da leitura acaba acolhendo práticas que ocorreriam no espaço da biblioteca quando ela não está presente nas escolas.

Os dois objetivos mencionados por Cosson estão presentes em escolas e turmas multisseriadas, articulados com as vivências e dificuldades docentes. Mesmo assim, esses espaços vão além de uma atividade de leitura que possibilita ao educador dar conta de atividades outras, pois é um momento de uma prática de leitura por fruição do texto em que os estudantes “[...] *vão ao cantinho da leitura e escolhem um livro que gostam e leem desenvolvendo sua autonomia*” (EDUCADORA B, 2018). O estudante escolhe o momento, o livro, o ritmo de leitura, sem pressão ou pretexto para preencher fichas e responder a perguntas. Além disso, o material empírico demonstrou que também há momentos com práticas planejadas nestes espaços, a partir dos projetos específicos em cada escola.

A leitura enquanto fruição é uma maneira de recuperar uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa, que se define por ler por prazer, por deleite, ler gratuitamente. Isso não quer dizer que a leitura não tenha um resultado, pois o que está em jogo é o desenvolvimento do interesse pela leitura, pelas histórias, pelos livros e é apenas uma das inúmeras práticas de leitura que ocorrem em sala de aula (GERALDI, 2006).

Em meio a um conjunto de implicações pedagógicas voltadas ao ensino da leitura, Antunes (2003, p. 83) traz a leitura por “pura curtição”. Nessa perspectiva, o processo de formação de leitores deve ser estimulado - com frequência – por meio do “exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo simples prazer que provoca”. Acreditamos que esta prática, por meio dos cantinhos de leitura, pode atuar no processo de formação do leitor crítico, promovendo práticas que despertem o riso e a descoberta, atribuindo novos sentidos a leitura.

Além dos espaços mencionados, duas das escolas apresentam outros ambientes externos a sala de aula e que utilizados durante suas práticas. Trata-se da geladeira literária, que fica na área externa de uma das escolas e a uma sala para leitura e de brincadeira, denominada brinquedoteca, considerada pelos educadores como elementos que potencializam as práticas de leitura, conforme observamos nas IMAGENS 16 e 17:

IMAGEM 16: geladeira da leitura



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

IMAGEM 17: sala de leitura/brinquedoteca



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

Esses espaços destinados à leitura proporcionam uma interação maior entre as crianças e com os livros, em um clima agradável para ler. A Geladeira da leitura, assim denominada pela Educadora B (2018), possibilita aos estudantes a realização de práticas fora do horário de aula, uma vez que como ela está no espaço externo da escola e as crianças leem quando aguardam começar as aulas ou quando esperam o transporte escolar.

[...] temos a geladeira da leitura que eles podem pegar livros para ler, às vezes até quando terminam uma atividade ou quando estão esperando começar a aula, eles sentam na escada, na cadeira, no chão, em qualquer lugar para eles estarem lendo, os maiores leem [pausa] hoje, por exemplo, um do terceiro ano estava lendo a historinha do Pinóquio que ele mesmo trouxe de casa, ganhou de alguém né, tava lendo quando eu cheguei para os pequenos (EDUCADORA B, 2018)

Projetos como o da Geladeira Literária são comuns em diversas regiões do país, seja em espaço escolar ou em espaços não escolares. Os projetos oportunizam o contato com livros literários por meio da reciclagem e customização de geladeiras que passam a ser atrativas e funcionais para as crianças. Entretanto, na escola em questão, a dificuldade maior está no acervo de livros pouco atualizado, mesmo assim, ela faz parte do cotidiano da escola e tem trazido resultados positivos.

A sala de leitura e brinquedoteca caracterizam-se como espaços da escola destinados a leitura e a outras atividades lúdicas. O ambiente não conta com estantes e materiais de leitura, já que todo material que a escola utiliza está em sala de aula. O diferencial são os tatames, que proporcionam uma comodidade maior aos estudantes e a figura de personagens literários dispostos nas paredes, tornando o espaço mais aconchegante e chamando atenção das crianças. A sala possibilita que atividades mais específicas sejam realizadas por grupos de crianças, mas sofre com a precarização de materiais de leitura. Por mais que a cultura local seja forte, os personagens literários nas paredes retomam apenas aqueles consagrados na literatura infantil.

Outro espaço comum dedicado à leitura e ao livro são as Bibliotecas de turma. Todas as salas de aula possuem além dos “cantinhos para leitura”, estantes com gêneros e livros de fácil acesso aos educandos. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) destacam como positivo o fato de se ter, a disposição, materiais de leitura ao alcance dos educandos em sala de aula. Segundo os autores, esse material devidamente cuidado e acessível pode ser uma possibilidade de incentivo à formação de leitores na escola, desde que adequados às suas necessidades educacionais.

Pequenas bibliotecas de classe ajudam muito no desenvolvimento das atividades dos professores e são um investimento de muito retorno educacional. Uma escola ainda sem condições de ter uma biblioteca ideal para todos os alunos pode começar, opcionalmente, pelo caminho das bibliotecas de turma em que os alunos já podem ter contato com materiais interessantes e bem construtivos para sua formação (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 65).

Como podemos notar nas IMAGENS 18 e 19, esse tipo de espaço apresenta grande importância nas escolas multisseriadas, pois é o lugar em que muitas vezes está todo material de leitura disponível. Muitos professores separam e produzem gêneros específicos e deixam a disposição dos educandos, todavia, devido ao uso contínuo, muitos materiais já encontram-se em condições precárias. Mesmo assim, é a possibilidade de trabalho encontrada por professores de escolas do/no campo.

IMAGEM 18: bibliotecas de sala de sala I



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

IMAGEM 19: bibliotecas de sala II



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

As bibliotecas de turma permitem o acesso, o manuseio e a leitura de materiais de forma acessível e rápida nas escolas e, naquelas com organização multisseriada, são essenciais para o bom andamento das atividades, pois tudo está próximo do professor e dos estudantes: livros, dicionários, gibis, revistas entre outros materiais que compuserem o acervo. Sobre as bibliotecas de turma, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 64-65) afirmam que

Muitas vezes, precisamos de material de leitura também na sala de aula. Um aluno que termina rapidamente sua tarefa, por exemplo, não deve ficar ocioso, pois o ócio na escola não deve ser visto como um prêmio, mas como perda indesejada de tempo. Além disso, precisamos ter as aulas de leitura na sala e, por outras vezes, precisamos de dicionários ou de outros livros para a execução de tarefas cotidianas (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 64-65).

Esses espaços auxiliam no trabalho docente, principalmente quando inseridos em uma realidade que envolve as “multifunções” do educador. Os relatos analisados demonstram que essas pequenas bibliotecas, somadas aos cantinhos de leitura têm contribuído com o trabalho e o desenvolvimento das atividades estudantis, mesmo que seu acervo não seja integralmente compatível com as necessidades da educação infantil e anos iniciais.

Ao mesmo tempo, por mais que as bibliotecas de turma sejam indispensáveis para o desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula, elas não substituem o espaço da biblioteca escolar. A biblioteca é importante na escola, “[...] pois nela disponibiliza-se a informação capaz de promover o processo de aprendizagens nas crianças, não só para pesquisas escolares, mas para a vida toda”. A infância é o período apropriado para inserir crianças na formação de cidadãos competentes no uso da informação, bem como para incentivar a leitura reflexiva e fruitiva. Nesse contexto, a biblioteca é o cenário ideal para iniciar e desenvolver essas atividades e a competência informacional (BEDIN, et al., 2016, p. 28).

De igual forma, a biblioteca escolar acaba sendo, para muitas crianças camponesas, a única referência de biblioteca durante a vida, tendo em vista o baixo número de leitores e o difícil acesso a estes espaços no campo. É por essa razão que defendemos sua manutenção em escolas do campo.

A biblioteca escolar não deve servir apenas como complemento didático ao aluno, mas sim, proporcionar um ambiente agradável que disponibilize atividades prazerosas como, por exemplo, o incentivo a leitura por meio da contação e dramatização de histórias, jogos, concursos de poesias, gincanas, entre outras atividades que possibilitem a descoberta de mundos novos, onde a imaginação e a criatividade devem estar sempre em desenvolvimento e aprimoramento (D’ÁVILA; FACHIN, 2016, p. 85).

Pensar a biblioteca nessa perspectiva é tomá-la como um espaço de interação, de produção de sentidos, essencial a criança em seu processo de desenvolvimento, na aquisição de habilidades leitoras e do senso crítico, distanciando-se de concepções que consideram a biblioteca escolar apenas como um espaço de armazenamento de materiais didáticos e livros. Infelizmente, de acordo com Silva (1993), no cenário nacional, ainda há falta de condições de funcionamento de bibliotecas escolares, há poucos livros na escola e na biblioteca, quando esta existe. Não há espaços específicos para a leitura, não se formam circuitos de leitura e há pouca vinculação entre o que se lê e o que se vive. A leitura existe, muitas vezes, em prol do ensino de gramática normativa e a potencialidade da biblioteca é deixada de lado.

Entre os participantes da pesquisa, 93,8% afirmaram não ter bibliotecas em suas escolas e 6,2% dizem que o espaço da biblioteca está sendo utilizado como sala de informática, entretanto, não há computadores funcionando e a escola não conta com acesso a internet. Sobre isso, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) relatam que

há tempos a biblioteca escolar perdeu seu lugar de honra para os laboratórios de informática que também são importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas que muitas vezes tomam lugar da biblioteca e a escola não fica nem com a biblioteca e nem com a sala de informática, tendo em vista que além de espaços precários há falta de livros e de computadores que não funcionam e que raramente passam por manutenção.

Com base nos dados do Censo escolar de 2014, “53% das 120,5 mil escolas públicas do país não têm biblioteca” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 56). Como se vê, as escolas multisseriadas do município integram essa média. Ao identificarmos que 93,8% dos participantes afirmam que não há biblioteca em suas escolas, questionarmos acerca das influências da falta de bibliotecas em meio às práticas de leitura desenvolvidas pelos docentes e obtivemos as seguintes respostas:

[...] acaba delimitando né, acaba sendo [pausa] o que eles poderiam ter a mais eles não tem né, então, se tivesse uma biblioteca bem equipada né, [é] com vários livros, digamos, só de poesia, só de historinhas, então acabaria ficando mais fácil pra eles optar pelo que eles querem ler [pausa] então hoje posso trabalhar só com literatura, amanhã só com poesia né, então, acaba delimitando, mas que, não que não seja possível né, como eu falei, vou pesquisar, se não tem um livro a gente faz um Xerox, né, então [pausa] é possível desde que você tenha interesse em correr atrás né (EDUCADORA G, 2018).

[...] não tem biblioteca. É só o acervo que fica na sala. Tá separado os acervos, mas, às vezes, a gente troca. Isso não interfere na prática, de forma alguma, porque eu acho que o importante é os livros, não a biblioteca em si, a salinha lá da biblioteca, o importante é ter o acervo, pode ser na sala, pode ser em qualquer lugar, o importante é ter o que a criança ler (EDUCADOR O, 2018).

[...] não tem biblioteca, só tem nossos cantinhos e nossas caixinhas, mas isso não interfere, de maneira alguma, eles têm leitura até demais, eles têm leituras de várias maneiras, então, não interfere. Não adianta ter a biblioteca linda maravilhosa, tem escolas que tem, e o 4^a ano não sabe ler, há esse problema em algumas escolas, a gente sabe (EDUCADORA A, 2018).

O fato de não ter biblioteca não afeta a prática, o que afeta é a questão de quantidade, se tivesse um pouquinho mais de material seria melhor, sabe, mas a gente procura trazer os diferentes gêneros pra eles, sabe, às vezes até xerocado, não tem livro e eu trago em Xerox pra eles sabe, para eles conhecerem todos os gêneros né (EDUCADORA L, 2018).

[...] eu acho que não, afirmo que não, porque se a gente quer ler, não importa se tem aquele adequado, não, a gente acha ele e faz (EDUCADORA B, 2018).

Como se observa nos relatos, apenas a Educadora G afirma que a falta de biblioteca afeta a prática docente, uma vez que delimita o trabalho e acaba privando o educando do acesso a obras específicas, do espaço e da própria escolha do que lê. Nesse contexto, o educador precisa correr atrás de materiais e alternativas para suprir essa falta, demonstrando que a inexistência de uma biblioteca escolar interfere de forma direta no trabalho docente.

Nesse processo, entram em cena os materiais xerocados, conforme discurso da Educadora G e L. Em certos casos, o recorte de livros (apostilas mimeografadas ou xerografadas) “pode se colocar como a única saída possível para o desenvolvimento do estudo. Isto porque a formação e manutenção de bibliotecas escolares ainda não se transformaram em uma forte preocupação na seara educacional” (SILVA, 1998, p. 8 – 9). Entretanto, mesmo sendo a única forma de possibilitar acesso à leitura, os materiais xerocados não substituem os livros, não permitem tocar a obra em seu suporte original, interferindo no processo de produção de sentidos da leitura.

Em 2010, o presidente Luis Inácio Lula da Silva assinou o decreto 12.244²⁰, que dispõe sobre a universalização de bibliotecas públicas em escolas de todo país. O documento considera biblioteca a coleção de livros e outros materiais videográficos destinados à leitura, à consulta, à pesquisa e ao estudo. Segundo o decreto, os sistemas de ensino deverão desenvolver esforços progressivos para a universalização das bibliotecas escolares e sua implantação no prazo máximo de dez anos. Uma década depois, evidenciamos que ainda há muito a ser feito para que, de fato, bibliotecas públicas e de qualidade sejam realidade em escolas públicas, sobretudo, em contextos do campo.

O material empírico demonstra que a falta de biblioteca em seu espaço físico ou acervo precário acaba obrigando os educadores a desenvolver outras atividades para suprir essa demanda. A ênfase maior, nas respostas, está relacionada à falta de livros e não da biblioteca, canalizando para discursos que concebem a leitura desarticulada da biblioteca escolar, como se vê na fala do Educador O (2018), “[...] eu acho que o importante é os livros, não a biblioteca em si, a salinha lá da biblioteca, o importante é ter o acervo, pode ser na sala, pode ser em qualquer lugar, o importante é ter o que a criança ler”.

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm

A biblioteca enquanto espaço de leitura não é concebida como algo essencial para o desenvolvimento das práticas, tampouco como um ambiente de leitura e de produção de sentidos, apenas como um espaço de armazenamento de livros. Esses dados são preocupantes, tendo em vista que dificilmente um educador que não vê a importância das práticas de leitura no espaço da biblioteca lutará pela construção e manutenção da biblioteca escolar, caminhando ao encontro de atividades centradas na sala de aula. Isso se agrava ainda mais quando há a ilusão de que a escola, mesmo em meio à precarizações visíveis, é vista por educadores como suficiente em matéria de leitura, conforme o relato da Educadora A, quando afirma que as crianças *“têm leitura até demais”*.

A falta da biblioteca enquanto um espaço de leitura e interação é um fator determinante no processo de formação de leitores em escolas multisseriadas. Nesse sentido, lutar pela biblioteca, pelo livro e pela leitura é uma forma de lutar contra o ensino autoritário, repetitivo e alienante que integram a “lógica da escola”. Se essa luta não partir do educador, dificilmente partirá de outros sujeitos. “A biblioteca deve se transformar num ambiente rico em estimulação sociocultural para a leitura, e com significação para professores, alunos e comunidade”. Enquanto educadores, pais e comunidade não conceberem a biblioteca como este espaço de estímulo e transformação, pouco será feito por/para ela na escola (SILVA, 1998, p. 28).

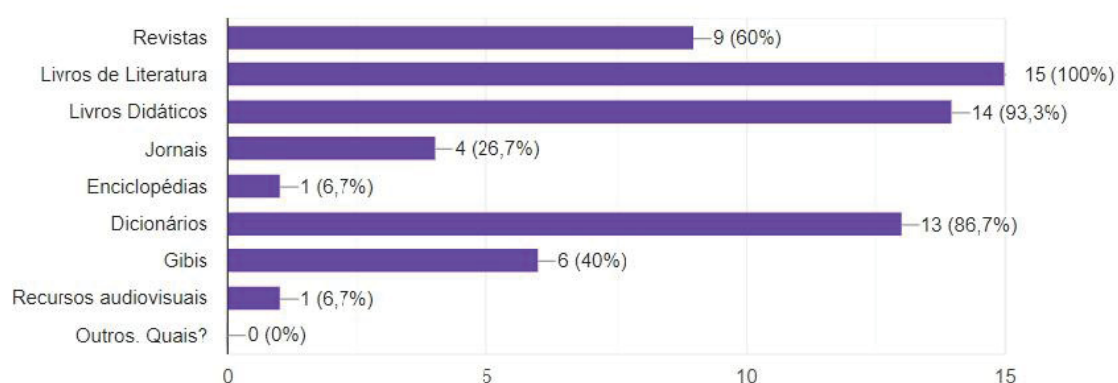
5.1.4 Condições de produção das práticas de leitura: materiais e manuais didáticos

Os materiais didáticos aparecem nos discursos dos participantes como a matéria prima para que as práticas de leitura ocorram. Nesse âmbito, associamos os materiais didáticos aos manuais didático-escolares, caracterizando-os como diferentes materiais com textos utilizados na escola com fim pedagógico. Viera e Garcia (2016) destacam que se tratam de materiais presentes nos últimos quatro séculos na Europa e em outros continentes, como elementos constitutivos da escolarização e destinados ao ensino em espaços escolares.

O acervo das escolas do município varia de uma escola para outra. Geralmente dispõem de revistas, livros de literatura, livros didáticos, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis e recursos audiovisuais, que são utilizados como materiais de leitura. Esses materiais chegam até a escola a partir de investimentos

governamentais, articulados a formação de professores e programas de acesso à leitura e ao livro, doações a partir de campanhas de arrecadação realizadas pelos educadores, associação de moradores, campanhas de grandes empresas, entre outras formas possíveis²¹. O GRÁFICO 1 demonstra os principais materiais que compõe o acervo das escolas.

GRÁFICO 1: Acervo de leitura das escolas



FONTE: elaborado pelo autor, 2018.

É possível perceber o destaque no uso de livros infantis (100%), livros didáticos (93,3%) e os dicionários (86,7%). Outros materiais, como revistas, jornais e gibis, por exemplo, acabam não fazendo parte do acervo de algumas das escolas, fato que revela pouca diversidade em materiais de leitura. Entendemos que os livros didáticos trazem gêneros comuns que são em jornais e revistas, como reportagens, verbetes, artigos de opinião, charges, histórias em quadrinhos, por exemplo, entretanto, o contato com gêneros em seu próprio suporte de circulação social estimula e instiga o leitor a produzir sentidos que vão além de uma prática escolarizada.

Além de poucos materiais de leitura, à compatibilidade do acervo com a quantidade de crianças e com as necessidades da educação básica também variam em cada escola. Nessa conjuntura, 53,3% afirmaram ter um acervo é compatível com as necessidades da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto é possível notar contradições nos relatos, como por exemplo, a afirmação da Educadora K (2018) quando defende a compatibilidade articulada a busca de

²¹ Vale destacar a pesquisa de Ferreira (2018), ao tratar os manuais didáticos e a escola do campo em um campo de disputa, evidenciando que os manuais didáticos não são neutros e chegam à escola a partir do sujeito-ator público estatal, sujeito-ator privado e sujeito-ator de resistência.

outros materiais: *“procuro sempre pesquisar na internet ou procuro na secretaria de educação quando há necessidade”*; e da Educadora G (2018) *“são poucos livros, porém, suficiente para leitura. Diante disso, já busquei investimentos para ampliar o acervo de livros da escola”*.

Os relatos evidenciam que, por mais que os educadores considerem que o acervo é compatível, frequentemente precisam procurar alternativas para dar conta das atividades, tais como: buscar materiais na secretaria de educação; pesquisar na internet e buscar apoio, muitas vezes com dinheiro do próprio bolso para ampliar o acervo da escola. Infelizmente, algumas das opções inviabilizam-se nas escolas mais distantes da sede do município, tendo em vista a distância e as dificuldades de acesso à internet em muitas comunidades.

Nesses casos, há improvisação dos educadores que, conforme o discurso da participante EDUCADORA A (2018): *“eu procuro usar o que as crianças vão gostar, procuro nos livros velhos o que eles vão gostar [pausa]. Com relação a materiais adequados, em termos de livros eu tenho porque eu guardo, uso para recortes, a escola não tem muito além disso”*. As condições de produção da leitura em cada comunidade fazem com que os educadores criem seu próprio acervo a partir de recortes de gêneros discursivos em jornais, revistas, livros antigos e da própria produção escrita realizada em sala de aula, como vemos nas IMAGENS 20 e 21, que materializam parte do acervo de duas das escolas.

IMAGEM 20: recortes de gêneros



IMAGEM 21: Porta-gênero



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

Por mais que os livros de literatura infantil estejam entre os materiais de leitura, a pesquisa demonstra que se trata de um número pequeno que, em muitos casos, acompanha os estudantes desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental e os estudantes *“gostam de novidades, de livros diferentes, de gibis”* (EDUCADORA J, 2018), tornando o acervo da escola pouco atraente para as crianças. Nesse âmbito, *“acho que deveria ter mais livros, livros diferenciados para atender com mais atração e tornar mais emocionantes as histórias, principalmente, para atender a educação infantil”* (EDUCADORA B, 2018). Inclusive, 26,6% mencionam que a educação infantil e o dois primeiros anos são os que mais sofrem com essa precarização, tendo em vista a necessidade de materiais adequados para crianças pequenas.

Nessa conjuntura, entra em cena a problemática relacionada à dificuldade de exposição da criança ao material da leitura. Quando falamos em leitura,

[...] a escola, os professores devem colocar a disposição das turmas uma variedade de materiais escritos de modo que o educando possa preencher os seus interesses (e desenvolver outros) e satisfazer as suas necessidades, de acordo com as suas capacidades de leitura (SILVA, 1998, p. 86).

O processo de formação de leitores se dá a partir de sua proximidade com materiais de leitura. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 53) afirmam que *“existe uma realidade tão óbvia quanto esquecida: a criança só pode desenvolver o gosto pela leitura se estiver, permanentemente, exposta a bom material de leitura”*. Grande parte dos docentes pesquisados tem consciência dessa assertiva e buscam

alternativas para que isso ocorra e, muitas vezes, retiram dinheiro do próprio bolso para trazer novos livros para a escola; emprestam livros pessoais; fazem campanhas para a arrecadação de livros novos e usados; presenteiam livros às crianças; fazem empréstimos na biblioteca municipal, entre outros.

Além disso, a solução encontrada por muitos educadores pauta-se no uso do livro didático, já que 92,9% afirmaram utilizá-lo com frequência e 7,1%, não utilizam ou utilizam raramente. As escolas multisseriadas do município adotam como apoio os livros do Programa Nacional do Livro Didático disponibilizados pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação, específicos para o campo. “E, a cada três anos, é realizada a escolha dos livros pelos professores; contudo, esse material não é o único utilizado, pois os professores têm autonomia para a utilização de materiais diferenciados produzidos por eles” (DAL PISOL, et al., 2016, p. 220).

A escolha é realizada a partir do Programa Nacional do Livro didático do Campo (PNLD CAMPO). De acordo com o MEC²², o programa objetiva distribuir materiais didáticos específicos aos estudantes e professores de escolas do campo, permitindo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada com a realidade do campo, harmônica aos princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica, de abril de 2002. Nessa conjuntura, a resolução nº 40, de julho de 2011 (BRASIL, 2011), prevê para as escolas multisseriadas do campo o recebimento de livros didáticos consumíveis, de 1º ao 5º ano, abrangendo os componentes curriculares Língua Portuguesa/Alfabetização e Letramento.

Os educadores atribuem pontos positivos e negativos ao uso do livro didático em suas práticas de leitura. Encontramos afirmações que mencionam que “*o uso do livro didático é importantíssimo às práticas de leitura e deve ser usado diariamente*” (EDUCADORA K, 2018) e, também, aqueles que utilizam simplesmente por não haver outros materiais, o que demonstra a incompatibilidade do acervo relacionado ao número de estudantes em algumas escolas, “*uso o livro didático, eu não gosto muito deles [...] mas eu uso porque é o material que temos*” (EDUCADORA B, 2018).

Entre os positivos, o livro didático aparece como aquele que possibilita a leitura em voz alta de um mesmo texto para todos os estudantes, bem como o acompanhamento da leitura por parte deles, mesmo que em níveis e séries distintas,

²²Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18721-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld-campo> Acesso em 20 de julho de 2020.

o que auxilia na prática diária e na interpretação. Além disso, evidenciam o fato de o livro trazer muitas informações e gêneros distintos para o trabalho o que facilita, inclusive, a elaboração do conteúdo e do plano de aula por parte do professor.

Já entre os pontos negativos, reiteram-se os pontos vagos que o livro traz, com conteúdos não compatíveis com a realidade da escola do campo, além da fragmentação dos conteúdos encontrados. O campo brasileiro é diverso e o conjunto de ações do PNLD, de acordo com Vieira e Garcia (2016), produziu transformações em diferentes aspectos dos livros didáticos. Nesse caminho, a preocupação em evitar erros, preconceitos, e/ou estereótipos resultou em um cuidado maior por parte das editoras com as obras didáticas, em prol da coerência com concepções de base sociointeracionista. Por outro lado, segundo as autoras, essa conjuntura resulta na homogeneização das obras, aproximando-se de modelos que recebem aprovação dos professores e colocando-se como mercadoria. A nosso ver, esse fato reafirma a necessidade de não engessamento do trabalho do docente.

O uso expressivo do livro didático em escolas multisseriadas se relaciona ao fato de que ele é o principal suporte para o acesso a gêneros textuais diversos. As práticas ocorrem a partir da leitura em pequenos grupos seriados e, em alguns casos, bisseriados, possibilitando o acompanhamento de todos os estudantes de determinada série ou grupo a leitura do texto escolhido para determinada prática. Ele é inerente ao currículo, portador de um conteúdo previamente articulado, tornando-o indissociável de processos ideológicos, o que merece atenção e clareza por parte dos docentes sobre que sujeitos a escola quer formar (BUFREM; ANDRÉ, 2016).

Apresentamos, a seguir, as análises do eixo 2, de forma a discutir a leitura e seus aspectos pedagógicos. Para isso, partimos das seguintes categorias: concepções de leitura; práticas de leitura de narrativas infantis; práticas de leitura e gêneros discursivos; práticas de leitura livre; práticas e projetos de leitura: a sacola viajante. Trata-se de um eixo que dialoga com a anterior, pois demonstra de que forma ocorrem as práticas em meio às condições de produção já mencionadas.

5.2 Leitura e aspectos pedagógicos: concepções de leitura

Analisar as concepções de leitura é compreender de que forma os docentes envolvidos a concebem, tendo em vista que consideramos que toda atividade

realizada em sala de aula e toda metodologia de ensino articula uma opção política, uma concepção de linguagem e de ensino (GERALDI, 2006). Nesse sentido, as leituras realizadas, suas temáticas, seus enfoques, as estratégias utilizadas, a forma de avaliação, a interação com os estudantes, as atividades realizadas a partir de cada leitura, os projetos desenvolvidos, as rotinas de leitura, entre outras questões que a envolvam, apresentam uma relação direta com a concepção que se tem acerca da leitura. Isso quer dizer que

A maneira pela qual o professor concebe o processo de leitura orienta todas as suas ações de ensino em sala de aula. Por exemplo, se o professor carrega consigo a ideia de que “leitura é traduzir a escrita em fala”, ele vai planejar e executar atividades com ênfase quase que exclusiva na leitura em voz alta pelos seus alunos (SILVA, 2003, p. 40).

Para o autor, a imagem do processo de leitura fundamenta, orienta e conduz os passos executados pelo educador ao promover, dinamizar e avaliar a leitura na escola ou fora dela. “Se essa imagem for redutora e simplista, certamente a educação dos leitores vai ser conduzida de maneira precária, quando não deletéria aos propósitos pretendidos” (SILVA, 2003, p. 40). Nesse sentido, o olhar que o docente tem para a leitura interfere de forma direta em suas práticas e pode nos ajudar a entender os modos como ela é realizada em sala de aula.

A pesquisa evidenciou que a leitura ocupa um lugar privilegiado nas escolas e sua prática é vista como fundamental para preparar a criança para o convívio em sociedade. O discurso dos participantes demonstra que todos se consideram leitores e tentam demonstrar sua familiaridade com o texto para os educandos, pois

[...] eles aprendem lendo, vendo a gente ler também em sala de aula né, se eu chego de ônibus antes, eu sempre tenho um livrinho ou revista, eu chego na mesa, abaixo minha cabeça e to lendo né, se não dou exemplo como vou fazer né, a gente tem que dá o exemplo pra eles, para que eles se espelhem, o bom exemplo é melhor que qualquer discurso (EDUCADORA 1, 2018).

A afirmação de educadora elucida o que Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) destacam ao afirmar que dominar habilidades de leitura e construir uma sólida competência leitora é requisito para o professor poder cumprir sua função de ensinar a leitura. Parece obviedade, mas, antes de iniciar o trabalho com o texto o professor precisa ser um leitor no sentido mais pleno da palavra.

Nesse contexto, ao considerarem-se leitores, atribuem à leitura um papel fundamental na vida das crianças, como se mostra no discurso dos 5 participantes da entrevista ao questionarmos sobre a importância da leitura em escolas do campo. Para os docentes, a leitura é colocada como:

É tudo né [risos] com certeza é tudo né, porque hoje em dia sem a leitura você não consegue né, sem você interpretar alguma coisa, qualquer lugar que você vá, vai precisar fazer a leitura de alguma coisa né (EDUCADORA G, 2018).

É primordial né, porque né, a interpretação né de tudo o que ela vai desenvolver durante o período escolar dela depende dessa leitura, depende dessa interpretação, né, desde a matemática, um probleminha, né, se ela não souber ler e interpretar o que o probleminha tá pedindo ela não vai conseguir responder corretamente né (EDUCADORA M, 2018).

A leitura é fundamental para tudo, porque, digamos assim, você vai partir para a matemática, resolver um problema, a criança tem que saber ler para conseguir realizar, por exemplo (EDUCADORA B, 2018).

É tudo né, sem leitura você não tem nada, você coloca para eles, a leitura abre caminho, abre o mundo, é o caminho do conhecimento, eles tão crescendo, um dia eles vão e precisam da leitura para toda parte né (EDUCADORA 1, 2018).

Ajuda bastante no desenvolvimento da criança em todos os sentidos, na escrita né, na questão da fala né, na oralidade desenvolve muito, a gente percebe as crianças que leem bastante, quando elas vão produzir um textinho assim, aparecem aquelas ideias que até surpreendem a gente na hora de escrever, sabe, a imaginação, fica mais criativo (EDUCADORA L, 2018).

Como vemos nos relatos, mesmo que a leitura ocupe um lugar de destaque na escola, seja pela necessidade de desenvolver a interpretação textual durante as aulas de Língua Portuguesa, em outras disciplinas ou em práticas sociais que rompem com as paredes da sala de aula, deparamo-nos com discursos pouco fundamentados nos preceitos da Educação do Campo, encaminhando para a necessidade de formações específicas para preencher lacunas e compreender a leitura como um ato político e humanizador.

Nessa conjuntura, se a leitura é colocada como algo fundamental e primordial, que abre caminho para o conhecimento e para o mundo, sua prática está intimamente ligada à formação humana dos sujeitos leitores. Assim, questionar e entender qual mundo ou o que do mundo desejamos ensinar com a leitura é fundamental para a construção de práticas humanizadoras e emancipadoras.

Silva (2008a, p. 16), destaca que “a leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino de língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações”. A escola é a principal instituição responsável pela formação de leitores, bem como pela produção e “transmissão” de conhecimentos adquiridos pela humanidade no decorrer da história, sejam científicos, populares ou literários.

Ao questionarmos os participantes acerca de o que entendem por leitura, obtivemos diversas definições, relacionadas às suas concepções. Para os educadores, a leitura aparece articulada a momentos de fruição, a momentos de adquirir conhecimentos, à decodificação, à prática social e a leitura de mundo, conforme demonstramos no QUADRO 8. Esse fato evidencia Silva (2009, p. 28) ao mencionar que em sociedade – o que inclui a própria escola – são múltiplos e diversificados os usos da leitura. “Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar” e desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam nos textos.

QUADRO 8: concepções de leitura dos participantes da pesquisa – Prudentópolis, 2018. (continua)

“Lê-se para conhecer e ficar informado”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É ampliar conhecimentos, estimulando a interação na leitura e enriquecendo o vocabulário (EDUCADORA I, 2018). ✓ Ler é estar constantemente informado, buscar o conhecimento, uma forma de comunicação, etc. (EDUCADORA G, 2018).
Lê-se para decodificar e interpretar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura é a capacidade de interpretar tudo a sua volta, decifrar mensagens, se comunicar, se dá por meio da linguagem verbal e não verbal (EDUCADORA E, 2018). ✓ É ler imagens, fazer interpretação oral, posteriormente, é o reconhecimento de letras, a leitura de sílabas e palavras, frases e textos (EDUCADORA L, 2018). ✓ É uma prática importante para ampliar o desenvolvimento intelectual, o raciocínio crítico e a competência pra a interpretação do que se lê (EDUCADORA D, 2018).
“Lê-se para criticar”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É algo indispensável na vida do ser humano. Para que o mesmo se torne um cidadão consciente e crítico ele precisa ter esse domínio, pois a leitura aumenta seu vocabulário, faz com que reflita e veja os acontecimentos de uma maneira diferenciada (EDUCADORA B, 2018). ✓ É a parte fundamental do ensino, o foco. É compreender informações, ajudar no desenvolvimento do raciocínio, é a peça chave para a formação cultural e social de cada indivíduo (EDUCADORA J, 2018). ✓ Ler não é somente verbalizar palavras, é interpretar, questionar, etc. (EDUCADORA E, 2018).
Lê-se para entender	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma prática que envolve atitudes, gestos e habilidades por parte do leitor. Através da leitura descobrimos o mundo e conseguimos o domínio da palavra (EDUCADORA N, 2018).

o mundo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A leitura é como um mundo. Para quem lê, vê ele de uma maneira inteira, é o caminho para o mundo (EDUCADORA H, 2018). ✓ É além de ler um livro, é viajar na leitura e ler a realidade. É relacionar o que se lê com o que se vive. É refletir um livro e um acontecimento (EDUCADORA P, 2018).
“Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura é a melhor forma de se viajar sem precisar sair do lugar (EDUCADORA I, 2018). ✓ É a ação de ler algo, é o hábito de ler. É você poder viajar pra qualquer destino estando sentado junto a sua leitura (EDUCADORA M, 2018). ✓ Conhecimentos, aventuras, emoções e o prazer de estar interado em tudo (EDUCADORA K, 2018) ✓ Leitura é uma das formas de conhecer o mundo, de gerar transformação em nossa mente, é conhecer o universo sem sair do lugar, entender para que e o porquê lemos (EDUCADORA F, 2018). ✓ Ler é viajar, conhecer, sonhar (EDUCADORA C, 2018).

FONTE: elaborado pelo autor, 2018.

Os discursos dos educadores demonstram que a definição de leitura não se fecha nela mesma. Trata-se de um conceito amplo e heterogêneo, que está sempre articulado a uma finalidade. A leitura, em contextos escolares e não escolares acontece por motivos predeterminados, tendo seu valor a partir daquilo que ela possibilita ao sujeito, desde a decodificação das letras e sílabas, a interpretação, o conhecimento a leitura do mundo, o convívio em sociedade e a fruição. Nesse sentido, pelo aspecto amplo, a leitura caracteriza-se por todos esses elementos e não há como afirmar que, para os participantes, ela se resume a duas ou três linhas, entretanto, a ênfase dada por eles nos permite inferir.

Entre os participantes, a 12,5% enfatizaram em seus discursos a leitura para conhecer e ficar informado. Isso demonstra a importância dada pelos educadores ao texto como lugar de onde se extrai o conhecimento e a informação a partir de práticas de leitura. Todavia, pensado somente dessa forma, o processo de leitura torna-se fragilizado, uma vez que exclui, parcialmente, o papel do leitor no processo de atribuição de sentidos, ou seja, a interação. Nessa conjuntura, em termos metodológicos, corremos o risco de ler apenas para a busca de informações no texto, enfatizando o uso de roteiros, fichas de leitura, de preenchimento de tabelas, visando cumprir com um currículo predeterminado (GERALDI, 2006).

A leitura pode ser entendida por meio de uma tríplice função: “[...] é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 70). Para a autora, enquanto uma possibilidade de acesso ao conhecimento produzido é uma

prática que favorece, em primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Por meio dela, o leitor pode incorporar novas ideias, conceitos, dados e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos e do mundo em geral. Assim, a leitura representa uma oportunidade de aquisição de novas informações, aumentando o repertório linguístico do leitor em meio aos processos de comunicação e interação.

Os elementos comunicação e interação acionam concepções de linguagem distintas, tratadas por Geraldi (2006) como instrumento de comunicação e interação social. Por mais que sejam concepções que integram diversas práticas na escola, trata-se de concepções antagônicas. A linguagem enquanto instrumento de comunicação vê a língua como um código capaz de transmitir determinada mensagem. Já pelo ponto de vista da interação, mais que do que transmitir informações, a linguagem é vista como forma de interação humana e, nesse processo, ao ler o texto age sobre o leitor, que muda de opinião, repensa suas práticas e reflete acerca do texto lido.

A leitura enquanto forma de decodificação e interpretação é concebida por 18,75% dos participantes. Pelo processo neurofisiológico, a leitura é, antes de qualquer coisa, um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. “Nenhuma leitura é possível sem o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17).

A decodificação pode ser entendida como um elemento primeiro do processo de leitura do texto verbal, entretanto, ler não se resume a

[...] ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que o texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto, como parte da vida social de uma sociedade letrada (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 23).

Pensar a o processo de leitura além da decodificação é considerar as condições de produção em que se dá o aprendizado, bem como suas relações com o meio e com as práticas sociais desempenhadas por aquele que ensina e aquele

que aprende, já que se trata de um processo que não deve desvincular-se da realidade dos sujeitos e das relações estabelecidas com os textos.

Antes de chegar à escola, conhecer as letras e decodificar, a criança traz experiências e conhecimentos que não devem ser deixados de lado. O problema é quando a escola e os docentes preocupam-se apenas em alfabetizar mecanicamente, pois o processo mais amplo de interação com os textos orais e escritos deixa a desejar. “Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 23).

Alfabetizar e letrar ultrapassam o domínio mecânico e técnico da leitura e da escrita, bem como de práticas desconectadas do universo dos educandos do campo. “Por isso, a defesa de que é necessário alfabetizar, letrando, isto é, alfabetizar é mais do que a memorização visual e sonora das letras, sílabas, palavras e sentenças que permitem técnicas mecânicas de decodificação e codificação de materiais escritos” desarticuladas das práticas de letramento. Em síntese, não se trata apenas de ensinar crianças a ler e a escrever, mas de possibilitar o uso da leitura e da escrita enquanto prática social (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 45).

A leitura enquanto possibilidade de ler o mundo é definida por 18,75% dos participantes. A assertiva vai ao encontro de Freire (1986) ao afirmar que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo e compreender o seu contexto em uma dinâmica que vincula linguagem e realidade. Antes de ler as palavras, a criança traz para a escola leituras de seu mundo e de suas vivências cotidianas. Essas leituras se materializam nas palavras e possibilitam a conscientização dos sujeitos e, com ela, a mudança de suas posturas.

Pensar a leitura enquanto possibilidade de leitura de mundo é considerar que, ao adentrar o espaço escolar, a criança não precisa deixar de aprender as lições da vida, do mundo e de seu cotidiano. Quanto mais se aprende a ler as letras, as sílabas, as palavras, as frases, as histórias, cada vez mais se desenvolve a vontade pela aprendizagem de outras leituras do mundo e da própria vida (BRANDÃO, 2014). Ao tomar a leitura como forma de ler e ver o mundo, certamente o docente desenvolverá atividades que promoverão esta prática.

A leitura enquanto prática social, política e cultural aparece articulada às concepções dos docentes envolvidos, já que 18,75% dos participantes a colocam nesse patamar. Por esse viés, ela é vista como possibilidade de formação cultural e social dos sujeitos leitores, enfatizando a formação de cidadãos conscientes que questionam e relacionam aquilo que leem com o que vivem em sociedade. Enquanto prática social, a leitura não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, do contexto comunitário, pois em meio a suas diferentes formas e configurações, cumpre propósitos e finalidades de comunicação entre sujeitos que interagem em sociedades específicas. Enquanto prática social, a leitura está “condicionada historicamente pelos modos de organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura” (SILVA, 2009, p. 23).

Em meio às interações entre leitores e o texto, bem como a partir da mediação docente, ocorre à formação do cidadão e o desenvolvimento de sua criticidade. “Cumprir assinalar que cidadania e criticidade são termos indicotomizáveis, a menos que o primeiro termo (cidadania) seja pensado ao estilo burguês, como sinônimo de obediência e docilidade quanto à forma prevalecente de organização das relações sociais” (SILVA, 2009, p. 28). Nessa conjuntura, formar um leitor crítico é uma forma de oportunizar aos estudantes a leitura de sua realidade, o que materializa o fato de que ler ultrapassa os processos de verbalização, é a interpretação e o questionamento da realidade.

Ao tomar a leitura por esse viés, entende-se que ela pode contribuir com o processo de reconstrução da sociedade, posto que a leitura é um mecanismo “específico de conscientização, a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade” expressados e interpretados por meio da linguagem (SILVA, 1993, p. 20).

Nessa conjuntura, a leitura para o exercício da crítica é essencial nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas do campo, uma vez que a prática de tomada de consciência transforma a leitura em um instrumento de luta por melhores condições sociais, já que o educador que vê a leitura dessa forma não está preocupado em formar um leitor passivo, muito pelo contrário, o que está em jogo é a formação de um leitor consciente, questionador, ativo, reflexivo e participante na sociedade.

A leitura enquanto aprimoramento da sensibilidade estética foi enfatizada por 5 participantes, equivalente a 31,25%. Ao que tudo indica, o docente que a concebe dessa forma desenvolverá formas de ler por deleite, por prazer, por fruição. Trata-se de um número que superou as outras ênfases dadas à definição de leitura, fato que nos chama atenção, pois, muitas vezes, na sociedade capitalista o prazer e a fruição são excluídos por serem vistos como atividades “não rendosas” (GERALDI, 2006). A escola, como (re) produtora do sistema, muitas vezes preocupa-se em apenas formar o sujeito para o sistema, caindo em atividades mecanizadas, não reflexivas e não prazerosas para o estudante.

A leitura, no plano da experiência gratuita e do prazer estético, a partir de textos literários diversos, como crônicas, contos, poemas, por exemplo, não pode reduzir-se a objetos de análise sintática, a pretexto para o ensino de ortografia e gramática. Reduzi-la dessa forma seria como esvaziá-la de sua função poética e ignorar a arte presente nas palavras e no texto de uma forma geral. Os textos literários contribuem com a formação de leitores, que se envolvem na história, se colocam no lugar dos personagens, articulam o texto com seu próprio mundo (ANTUNES, 2003).

A leitura pelo ponto de vista da fruição estética é mediada pelo encanto a partir de diversas interações que se materializam nas rodas de conversas, na contação de histórias, nas discussões sobre os personagens e a importância de cada um na narrativa, permitindo o estímulo à imaginação, as inferências e o conhecimento do que é do mundo real, do que é do mundo imaginário e do próprio mundo da criança. Estudos na área nos mostram que a crise da leitura, na escola, inicia quando ela se transforma somente em uma prática mecanizada, sem sentido, sem reflexão, pautada no exercício da metalinguagem, em que tudo é mais atrativo do que ler.

Conceber a leitura com essa visão é estimular na criança, a partir das práticas escolares, a curiosidade, a imaginação, a criatividade, a fantasia, o sentimento, a invenção e, sobretudo, a sensibilidade de olhar para o mundo e para o outro. “A literatura, enquanto expressão da vida, tem a capacidade de redimensionar as percepções que o sujeito possui de suas experiências e do seu mundo” e, por esse motivo, a leitura literária, pela sua natureza e força estética, colabora “para com a formação da pessoa, influenciando nas suas formas de pensar e encarar a vida” (SILVA, 1998, p. 89).

Este tópico nos ajuda a entender como os educadores concebem a leitura e sua importância no ambiente escolar. Não é possível reduzir a percepção dos docentes acerca da leitura apenas aos fragmentos indicados, entretanto, é possível perceber a ênfase que cada um atribui à complexidade da leitura. Acreditamos, a partir dos autores evidenciados nesta tese, que a forma como concebem a leitura interfere de forma direta em suas práticas em sala de aula, que não são neutras, mas carregadas de ideologia.

5.2.1 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de leitura de narrativas infantis

A prática de leitura de livros infantis inicia pela escolha das obras frequentemente realizada pelo docente (68,8%), a partir de cada ano/série em que a criança está matriculada. Geralmente, cada ano de aprendizagem tem sua caixa com livros ou estão dispostos em espaços identificados nas prateleiras da biblioteca de turma, ou seja, a criança escolhe algo que já foi escolhido e o que muda é somente a ordem das leituras. Entretanto, isso não impede que nos momentos de leitura livre as crianças possam ler outras obras que não sejam aquelas previamente destinadas a elas.

Sobre a escolha das obras serem realizadas pelos docentes, Geraldi (2006, p. 86) apresenta diversos motivos, entre eles, estão os critérios de adequabilidade, de interesse e motivação pela leitura. Nesse processo, é comum ouvir de professores que determinado texto é impróprio, pesado ou difícil para determinada série ou ano, tanto pelo assunto quanto pelo interesse que pode despertar. Em meio à adequação, “acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos – tudo do mais simples para o mais complexo”, como se fossem vividos pedagogicamente, de acordo com a série e a faixa de idade. Além disso, questões de ordem de escolha de textos e livros, tanto pelos educandos quanto pelos educadores, estão relacionados ao acervo em que a escola disponibiliza, que muitas vezes é pequeno.

A escolha fiel de livros para leitura tendo a seriação como critério principal reforça que as práticas de leitura estão presentes na lógica hegemônica da escola. Levada ao pé da letra, isso pode desprezar possíveis considerações que poderiam ser feitas para grupos diferentes a partir do mesmo livro, em que a temática que é trazida é comum para todos os anos escolares e que a exigência de leitura não seria

a mesma para cada estudante. Cair no engessamento, neste caso, é reforçar as problemáticas vivenciadas pela escola pública brasileira, seja no campo, na cidade e a partir de diferentes modos de organização.

Entre as escolhas de materiais para leitura, percebemos discursos antagônicos que podem trazer resultados diferenciados: de um lado, temos o discurso que demonstra o engessamento do professor com relação a esta escola *“[...] eu escolho os livros, sempre escolho, porque eu sei o que eles gostam. Aqui tem um monte de livros que eu escolhi e quando eles terminam de ler eles vem e trocam. Eu sempre escolho, porque eu sei o que eles gostam”* (EDUCADORA A, 2018). De outro, temos um discurso mais flexível, *“[...] eu os deixo escolherem, eles gostam muito de história em quadrinhos e aqueles livrinhos curtinhos de contos de fadas. Quando eu dou a oportunidade de eles escolherem é um dos dois: contos de fadas ou HQ”* (EDUCADORA L, 2018).

O que está em jogo, nos dois relatos, não é sobre qual é o correto e qual é o incorreto, mas o fato da necessidade de diferentes momentos de leitura em sala de aula, uma vez que tanto a participação do estudante é importante no processo de escolha de materiais de leitura quanto à experiência e o olhar atento do educador, a partir das necessidades de cada educando. Engessar o processo não parece ser a alternativa mais adequada, ao passo que ler somente o que o professor designa parece não ser tão atrativo para o estudante, bem como ler somente contos de fadas e HQs não dá conta daquilo que ele precisa nesta etapa de escolarização.

As práticas de leitura, indiferente de quem escolhe o que ler, necessitam de encaminhamentos pedagógicos, objetivos, orientações, finalidades, clarificando o que se pretende atingir com o processo de educação do leitor, o que vai ao encontro do que pensam os participantes da pesquisa, já que a ocorrência do planejamento de práticas de leitura aparece de forma semanal e mensal. “Sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação” (SILVA, 1998, p. 81). É fato que em meio às práticas cotidianas a leitura não ocorre dessa maneira, entretanto, acreditamos que a forma como se lê, como se duvida do texto, como se assimila a realidade, por exemplo, apresenta uma relação direta com aquilo que é ensinado na escola.

Cosson (2019, p. 26) defende que, em uma perspectiva de letramento literário, não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a

atividade escolar de leitura literária. Para o autor, a maneira com que se lê e interpreta o texto literário fora da escola é condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. Para o autor, no ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e para funcionar como tal deve ser explorada de maneira adequada e a escola precisa ensinar a criança a fazer tal exploração.

Todos os participantes afirmaram que a leitura de textos literários acontece ao menos uma vez na semana. Na maioria dos casos, cada estudante lê individualmente em sala de aula em momentos destinados a esta prática e, em seguida, interagem sobre o que leram. Em alguns momentos há, também, atividades coletivas que são realizadas pelo professor, uma vez que não há exemplares para todas as crianças e é necessário um acompanhamento maior, principalmente com aqueles que ainda não leem as palavras. Sobre as leituras coletivas e as interações em grupo, a Educadora B (2018) argumenta que “[...] a roda de leitura, a leitura em grupo, a oralidade que a gente desenvolve a partir dessa prática na sala de aula é muito bom, é produtivo porque as crianças desenvolvem”.

Nessa direção, as orientações Pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2010, p. 145) afirmam que enquanto o aluno não tiver fluência na leitura, o professor será o leitor textos variados, uma vez que o contato auditivo com textos escritos aproxima a criança dessa modalidade de linguagem e “permitir-lhe a percepção dos usos sociais da escrita, ou seja, de que se escreve para informar, divertir, instruir, opinar, convencer, fazer arte com a palavra, entre inúmeras outras funções”.

Demonstramos no QUADRO 9 como educadores de escolas e turmas multisseriadas desenvolvem a exploração do texto literário em meio às práticas de leitura, envolvendo seu planejamento antes de cada prática.

QUADRO 9: práticas de leitura literária em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-Pr

PRÁTICAS DE LEITURA INDIVIDUAIS E COLETIVAS	
Encaminhamentos pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextualização da leitura, explicitação de o que vamos ler e para quê vamos ler. Investigação do conhecimento prévio sobre o que vamos ler (EDUCADORA E, 2018); ✓ Estimular os alunos a descobrir o que o texto guarda em si pode ser revelado através da prática da leitura, partindo da curiosidade (EDUCADORA 1, 2018). ✓ Apresentação da capa do livro, autor e ilustrador (EDUCADORA B, 2018); ✓ Primeiramente, deixo as crianças livres para escolher sua leitura (EDUCADORA M, 2018); ✓ Apresentação em conversa (EDUCADORA K, 2018); ✓ Introduzir e produzir alguns argumentos, incentivando o aluno e despertando nele uma curiosidade (EDUCADORA F, 2018); ✓ Acalmar os alunos para que haja um ambiente propício para o entendimento da leitura (EDUCADORA N, 2018); ✓ Primeiro a observação do título e do que nele chama a atenção, em seguida o nome do autor e a imaginação do que o inspirou no título. O ano que o livro foi escrito. Então a imaginação do que o livro pode estar tratando (EDUCADORA P, 2018).
Durante a Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de leitura silenciosa (EDUCADOR O, 2018); ✓ Acompanhamento para verificar se estão conseguindo ler. Se não conseguem, sugiro outra leitura (EDUCADORA M, 2018). ✓ Observação de diálogos e opiniões (EDUCADORA K, 2018); ✓ Esclarecimento de palavras desconhecidas, pontuação, fala de personagens, significado das palavras (EDUCADORA F, 2018); ✓ Realizar a leitura em voz alta para que todos escutem (EDUCADORA N, 2018);
Pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fazer comentários ou contar a respeito de o que leu (EDUCADOR O, 2018); ✓ Com os alunos realizo diversas atividades orais; peço aos mesmos para que alguém se prontifique e recontar o que entendeu; realizo atividades escritas; confecção de dedoches, máscaras, colagens e outros (EDUCADORA B, 2018). ✓ Resumo oral, interpretação oral, escritos através de desenhos, continuação de histórias, opiniões e questionários variados, conforme a turma e a prática de leitura (EDUCADORA K, 2018); ✓ Argumentar, dependendo do que se lê, interpretar tempo, espaço e lugar, interpretação oral, etc. (EDUCADORA F, 2018); ✓ Debate e depois uma apresentação para os colegas, expondo o que foi aprendido (EDUCADORA J, 2018); ✓ Após vem a reflexão para ver se a leitura confere com a imaginação inicial sobre o livro. Finalmente a exposição oral da interpretação ou a leitura do resumo (EDUCADORA P, 2018).

FONTE: elaborado pelo autor, 2018;

A maneira como os participantes encaminham as práticas de leitura literária demonstram sua preocupação com o processo de letramento literário (COSSON, 2019), que entendemos como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem na escola. Cosson (2019) sistematiza e apresenta atividades que podem ser realizadas em meio às práticas de leitura literária, das quais identificamos nos relatos dos docentes. A sequência básica do letramento literário na escola, destacado por Cosson como um modelo exemplar e não modelar, realiza-se a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O QUADRO 9, ao demonstrar a prática de leitura como um todo, nos permite observar os encaminhamentos realizados pelos participantes nas etapas pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. A etapa pré-leitura é marcada por discursos dialógicos

que tem como objetivo principal desenvolver a curiosidade dos leitores acerca da obra que será lida. Isso geralmente ocorre por meio da conversação e do diálogo com os estudantes, em que o educador contextualiza a obra e explicita os objetivos da leitura. Além disso, como se tratam de atividades voltadas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há também momentos de incentivo e aguçamento da criatividade e imaginação dos estudantes, por meio de um levantamento prévio de informações a partir da capa do livro, do título, do autor e ilustrador, por exemplo.

A etapa pré-leitura desenvolvida pelos participantes nos permite retomar o que Cosson (2019, p. 55) chama de motivação e introdução. “Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”. A construção de uma situação em que as crianças devem responder a uma questão, inferir o desenrolar da história, ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras mais usuais de construção da motivação, mas não se engessa nesses termos, uma vez que está relacionada às condições de produção da leitura. Vale destacar, ainda, que

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto e nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo, quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2019, p. 56).

As influências estão presentes em qualquer processo de leitura, já que não se trata de uma prática neutra, o que nos leva a crer que não se trata da influência ou não provocada pela motivação, mas “se ela é bem vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos” (COSSON, 2019, p. 57). Cabe ao educador, nesse processo, modificar a forma como ele próprio trabalha a motivação, quando perceber que ela mais prejudica do que ajuda no processo de letramento literário.

Já a introdução é marcada pela apresentação do autor e da obra. No trabalho com crianças pequenas, este momento ocorre a partir da exploração da capa do livro e os elementos que o compõem: autor, imagens, título, ilustrador, editora, por exemplo. O educador não pode deixar de apresentar a obra fisicamente aos educandos, pois a “apresentação da obra física é também o momento em que o

professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (COSSON, 2019, p. 60).

Esse processo permite aos leitores levantar hipóteses acerca do livro que será lido, as quais poderão ser comprovadas ou não, bem como aceitas ou recusadas. Esses questionamentos e hipóteses precisam ser retomados após a leitura do texto, uma vez que surgem de inferências feitas tanto por educandos quanto por educadores, a partir de seu repertório de leituras e conhecimento de mundo. Nesse sentido, os elementos levantados na introdução devem ser discutidos na interpretação da obra lida, já que provocam mudanças de comportamento no leitor que fazem parte do processo de letramento literário.

Durante a leitura, os participantes afirmam que acompanham os estudantes para verificar se conseguem ler ou se necessitam de indicação de outras leituras, adequadas ao ano escolar. Além disso, o acompanhamento possibilita esclarecer palavras desconhecidas, pontuação, fala de personagens, significado das palavras, por exemplo. Esse momento é marcado por leituras silenciosas e individuais e, em alguns momentos, por leitura em voz alta, para que todos escutem o que o docente lê para turma ou cada estudante segue e lê um parágrafo do livro, para que o educador também possa analisar o desenvolvimento da criança. A prática é conhecida como uma forma do educador “tomar a leitura” da criança.

Consideramos que essa prática seja comum não só em escolas do município, mas em outras escolas brasileiras. No contexto multisseriado, Andrade (2016) registra em sua pesquisa que a leitura de textos extensos, quando todos são alfabetizados, ocorre de forma que as professoras possam tomar a leitura de cada estudante por parágrafos em que cada um lê até que todos participem dessa atividade. Aqueles que não são alfabetizados acompanham a leitura e o próprio docente lê, incentiva e evidencia a importância da leitura. Da mesma forma Bem (2016) elege a leitura coletiva por parágrafos no livro didático como uma prática comum.

No âmbito do letramento literário, Cosson (2019) afirma que

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2019, p. 62).

Nesse processo, quando se trata de um livro mais extenso e o estudante realizar a leitura em casa, cabe ao professor instigá-lo, perguntando das personagens e trabalhando com outros textos que estabeleçam relações com o que está sendo lido, de forma a acompanhar a leitura e realizar um diagnóstico da prática desenvolvida, orientando as dificuldades que surgiram, resolvendo problemas ligados ao vocabulário, a estrutura composicional, entre outras atividades ligadas a decifração e a própria interpretação (COSSON, 2019).

O trabalho docente durante o ato da leitura volta-se ao caráter ativo e mediativo, questionando, orientando, mobilizando saberes e desenvolvendo habilidades de leitura. Para Carvalho (2018, p. 29) “a leitura jamais é atividade passiva porque o leitor é quem vai fazer o texto funcionar, na medida em que interage com o próprio texto”. O processo de leitura compreende a mobilização de mecanismos, conhecimentos, estratégias, habilidades de leitura, de interação com o texto, com o objetivo de construir sentidos, que não estão prontos e acabados.

Nessa conjuntura, articulado à Educação do Campo, entram em cena as práticas de letramento, assumindo uma dimensão de práxis revolucionária quando instrumentaliza sujeitos para a crítica aos processos históricos que constituem a sociedade capitalista e os orienta para sua emancipação. O letramento está relacionado à leitura e compreensão do mundo e de seus fenômenos em sua realidade empírica. Logo, o uso de habilidades de leitura e escrita em práticas sociais, “não se restringe apenas às condições linguísticas e psicológicas apropriadas ao sujeito, mas também inclui a condição revolucionária que é adquirida pela tomada de consciência da realidade a fim de transformá-la” (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 43).

A ação revolucionária e a instrumentalização crítica caminham juntas e nascem de práticas articuladas a situações vivas dos povos do campo, com suas lutas, com as relações de trabalho, com a cultura, os fazeres do campo, os modos de viver e de interagir. A relação de práticas de leitura com a realidade se mostra presente no discurso dos educadores e se materializa em diversas práticas a partir do livro lido, desde aquelas que envolvem a ludicidade, confecção de dedoches, máscaras, colagens, desenhos, encenações, por exemplo, até aquelas que envolvem a escrita e a oralidade, como responder a questões sobre o que acabou de ler, elaborar resumos, fazer comentários ou contar a respeito da leitura, continuar

as histórias a partir de sua realidade, debater sobre o texto, apresentar e resumir oralmente, entre outros.

A etapa desenvolvida após a leitura é caracterizada por Cosson como um dos momentos da interpretação, sendo parte do entretecimento de enunciados que constituem as inferências para se chegar à construção do sentido do texto. Na perspectiva do letramento literário a interpretação ocorre em dois momentos: um interior e um exterior. O primeiro é aquele que acompanha a decifração do texto, página por página, tendo seu ápice na apreensão total da obra. É o encontro individual e íntimo entre o leitor e a obra literária. O segundo trata-se da concretização da interpretação, ou seja, o letramento literário feito na escola, sendo a ampliação dos sentidos construídos individualmente a partir das relações e interações suscitadas pelo texto e pelos comandos do educador (COSSON, 2019).

Explorar essas histórias e seus detalhes é a forma de trazer a leitura para a vida das crianças e potencializar o poder do texto sobre os leitores. A exploração do texto pode ocorrer a partir da realização de encenações, do tratamento do espaço, dos personagens, da criação de álbuns de personagens, vivenciando a história e abrindo espaço para as representações, as quais podem ser feitas de várias maneiras: “em teatro convencional, em que as personagens são os próprios alunos, em teatros de bonecos ou marionetes, em teatros de mão (dedoches), em que os dedos são os personagens [...]”, entre outras atividades, o que caminham na direção do que foi exposto pelos participantes da pesquisa. Trata-se de um momento de externalização da interpretação da obra (FERRAREZZI JR; CARVALHO, 2017, p. 74).

Ao tratarmos o diálogo e as discussões que envolvem a interpretação, salientamos que no contexto da educação do campo, as práticas não devem se distanciar daquelas orientadas para questionar valores, padrões de poder e dominação. Nessa conjuntura, Souza e Fontana (2016) afirmam que as práticas que envolvem a leitura da palavra e do mundo demandam a seleção de assuntos que consideram o trabalho como princípio educativo, a partir de temas que pertencem à vida de adultos e crianças do/no campo, em sua relação com o trabalho, a natureza e a participação social.

Para as autoras, o aspecto revolucionário do letramento para os sujeitos do campo resulta em proporcionar aos camponeses o acesso e a crítica ao conhecimento, “à ciência e a tecnologia na lógica da reprodução do capital, que

aliena o trabalhador rural. Significa a formação de sujeitos para a produção de novos conhecimentos vinculados a valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo” tão necessários e que perpassam a escola (SOUZA; FONTANA, 2016, p. 45).

No processo que envolve práticas de letramento com crianças pequenas, a ludicidade, ganha destaque. Nesse contexto, Bettoni (2018) elucida o lúdico por meio do jogo como um elemento potencializador do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita da criança em uma perspectiva crítica, tendo em vista que permite o diálogo, a interação e as trocas constantes. A nosso ver, o lúdico ganha destaque tanto pela interação, quanto por seu caráter concreto, já que envolve a imaginação, a cooperação, a competição e a formação cidadã.

As atividades de interpretação desenvolvidas pelas participantes apresentam relação direta com aquelas destacadas por Cosson (2019, p. 66). Para o autor, as atividades devem ter como princípio a externalização da leitura por meio de um registro que pode variar de acordo com o texto, a idade do estudante e a “série” escolar. “Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução”.

Nesse contexto, o importante é possibilitar ao estudante leitor a oportunidade de refletir acerca de o que leu e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o diálogo entre os leitores (COSSON, 2019). Na escola/turma multisseriada, a forma como isso ocorrerá dependerá de cada turma, dos objetivos do professor, das leituras realizadas e das particularidades que a envolvem, o que exige um planejamento da sequência da leitura.

Percebemos, nesta análise, a preocupação e o envolvimento dos docentes na realização de práticas de leitura, envoltos a práticas reflexivas e ao letramento literário, dando espaço à interação entre os textos, personagens e leitores. Mesmo em meio às condições de produção evidenciadas, percebemos que as práticas vinculam-se a autores que defendem a potencialidade da leitura em sociedade e o papel da escola nesse processo. A prática de leitura de livros literários, da maneira como é destacada pelos educadores, apresenta uma relação direta com a leitura enquanto aprimoramento da sensibilidade estética, refletindo práticas que promovem a reflexões, mudanças de comportamento e formas de ver e ler a vida e o mundo.

Nessa conjuntura, antes de ser uma prática de leitura solta, as práticas evidenciadas caracterizam-se como marcadas por comandos docentes, que instigam e evidenciam aspectos tomados por eles como relevantes, principalmente no que tange à interpretação da temática de cada obra. Essa forma de olhar para o texto literário, de acordo com Cosson, certamente acompanhará os estudantes durante toda sua vida, já que a forma que lemos em sociedade está fortemente vinculada às formas em que a escola nos ensina a ler.

5.2.2 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de leitura e gêneros discursivos

Outra forma de realizar práticas de leitura na escola ocorre por meio da utilização de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010). O material empírico demonstra a preocupação docente em oportunizar aos estudantes o contato e a leitura de diversos textos presentes no cotidiano da criança, de modo a perceberem que em suas práticas sociais utilizam enunciados para informar, argumentar, persuadir, convencer. Os gêneros orais, imagéticos, textuais e multissemióticos são utilizados em sala de aula para atividades de fruição, para simular uma situação real e para o ensino de metalinguagem, prevalecendo esse último na maioria dos casos.

De acordo com Paraná (2010) para que a escola e educadores atendam da melhor forma possível às necessidades reais dos educandos em relação aos conhecimentos sobre sua língua materna, bem como a sistematização de cada gênero é indispensável que ela proporcione aos estudantes o contato com diversos textos, priorizando aqueles mais necessários em suas práticas sociais. Pelo ponto de vista da leitura, o contato com uma grande diversidade de gêneros facilita seu reconhecimento, a partir de sua estrutura, conteúdo e estilo de linguagem.

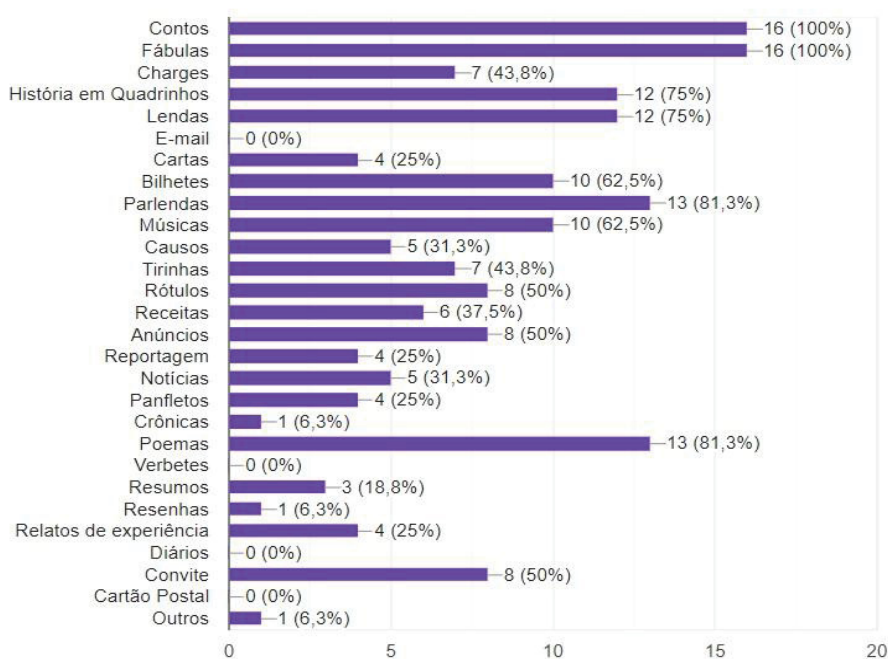
Muitas crianças chegam à escola com certo domínio de alguns gêneros, já que fazem parte de sua cotidianidade. Quando uma criança conta em sala de aula um caso²³, por exemplo, é possível perceber o domínio do gênero em sua estrutura, que considera o destinatário, a sequência de ideias; o estilo, com marcas de linguagem regionais, entonação e suspense; e o conteúdo, que neste caso geralmente está relacionado a algo fantástico e sobrenatural. Esse fato demonstra que alguns gêneros são aprendidos informalmente, porém, outros exigem ensino

²³ São narrativas específicas contadas na comunidade, principalmente, pelos mais velhos, sobre fatos reais ou fictícios. Geralmente são contados pelo próprio estudante em sala de aula.

sistematizado, papel a ser desempenhado pela escola. “Quanto maior o domínio de gêneros por parte dos educandos, maior será seu domínio linguístico, condição que ampliará suas possibilidades de participação social mais efetiva” (PARANÁ, 2010, p. 139).

Nessa perspectiva, o papel da escola é proporcionar oportunidades aos estudantes manusearem diferentes tipos de gêneros textuais, tais como listas, rótulos, folhetos, reportagens, lendas, fábulas, causos, músicas, notícias repostagens, charges, de forma que percebam as diferenças de linguagem e de apresentação de cada texto, tendo em vista os diferentes suportes em que circulam (ANTUNES, 2003). O GRÁFICO 2 demonstra os a diversidade de gêneros utilizados nas práticas de leitura em escolas e turmas multisseriadas.

GRÁFICO 2: principais gêneros lidos nas escolas



FONTE: elaborado pelo autor, 2018.

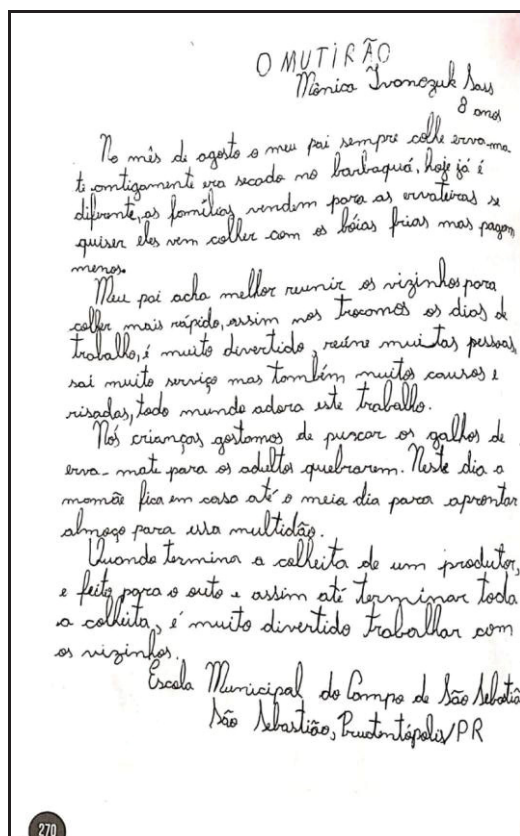
Como se observa no GRÁFICO 2, contos, fábulas, poemas, parlendas, lendas e histórias em quadrinhos estão entre os mais lidos em sala de aula, em um universo de 16 participantes, demonstrando a ênfase dada aos textos literários na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que contribui com o desenvolvimento do gosto pela leitura. “A literatura será merecedora de atenção especial nesse período da escolaridade, pois, além de estimular o processo de

alfabetização, desenvolve o espírito criativo, crítico e intelectual”. Nesse âmbito, conviver com histórias, leitores e livros é fator decisivo para a formação do leitor, conforme revelam inúmeros estudos da área (PARANÁ, 2010, p. 145).

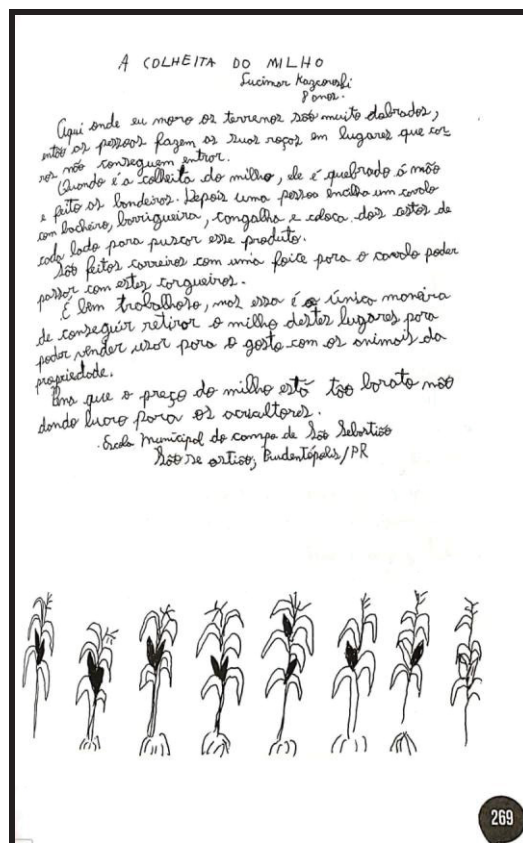
Além dos gêneros literários, como acontece na vida fora da escola, as oportunidades de leitura devem variar, no sentido de que os textos propostos sejam de gêneros diferentes, dando espaço aos editoriais, às notícias, às reportagens, às fábulas, às charges, às tirinhas, aos avisos, aos cartazes, às propagandas, com objetivos também diferentes, alterando-se as estratégias de leitura e de interpretação (ANTUNES, 2003), com vistas a ampliar as possibilidades de participação social de forma mais efetiva.

Com relação aos gêneros de leitura que trazem temáticas específicas da comunidade, voltamos a destacar a obra *Escrevedores da liberdade*. Os textos retratam a realidade do município e das escolas e, ao mesmo tempo em que materializam a leitura de mundo das crianças, proporcionam novas leituras e novos sentidos.

TEXTO 7: o mutirão



TEXTO 8: a colheita do milho



O texto “O mutirão²⁴” materializa as relações de trabalho próprias da comunidade de São Sebastião, em que a troca de mão de obra e o trabalho coletivo ainda se mostram presentes, principalmente em comunidades tradicionais e faxinais. O trabalho faz parte do processo de formação do povo camponês, como uma prática social comum desde a infância, tal como vemos no fragmento *“nós crianças gostamos de puxar os galhos de erva-mate para os adultos quebrarem”*.

O texto também demonstra as mudanças nas formas de produção e no próprio trabalho, ao demonstrar como já foi realizada a secagem da erva-mate nos antigos barbaquás e a possibilidade atual de vender para as ervateiras. A leitura da criança sobre a forma de colheita por meio do mutirão evidencia o gosto pela interação entre os moradores da comunidade, os causos, conversas, trocas de experiências, bem como a possibilidade de melhor renda.

O trabalho no campo também está presente no texto “a colheita do milho”. evidenciando o cotidiano da vida no campo, as dificuldades, o trabalho braçal, a diversidade de produção, as relações que envolvem a compra e a venda, os baixos preços, a desvalorização do sujeito camponês, a produção para o consumo e para alimentação dos animais, entre outros. Esses elementos trazem para a escola o conhecimento popular e de mundo aprendido nas vivências, nas relações, nas interações com os mais velhos.

Vale destacar que são discursos advindos de crianças pequenas que, no ambiente escolar, convivem com crianças mais velhas e também mais novas que comungam desses saberes - próprios de suas vidas no campo – dialogando e interagindo sobre eles na escola. Essa heterogeneidade, materializada pelas diferentes idades, pela troca de experiências, de ajuda, de conhecimento, de formas de ler e compreender seu mundo imediato pode ser um dos elementos potencializadores das práticas de leitura e escrita, já que o conhecimento de sua realidade se constrói nessas relações e abre espaço para conhecimentos outros.

Esse conhecimento também faz parte da contação de histórias na comunidade e na escola, em que causos, lendas, parlendas, contos infantis ganham destaque nas interações. Na escola, práticas são realizadas de forma lúdica e dialógica, aproximando as crianças do texto e de sua realidade. Nesse cenário,

²⁴ Uma análise preliminar desse texto foi apresentada por Winchuar e Bufrem (2019) no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em Fortaleza-CE, em outubro de 2019.

entram em cena gêneros orais, que são pesquisados em casa e contados na escola, tendo como cenário o cantinho da leitura, em que cada criança conta sua história e a interpretação da realidade em que está inserida. É uma atividade de destaque quando envolve a ludicidade. *“As rodinhas de leitura que eles gostam bastante. Fazemos na própria sala, lá na frente ou no cantinho de leitura, eles gostam de ler e contar também a historinha com fantoches, dedoches, de diferentes maneiras, sabe”* (EDUCADORA L, 2018).

No processo de alfabetização, a leitura de gêneros é aliada às práticas de soletração e conhecimento do alfabeto, leitura de sílabas, leitura e busca de palavras no dicionário, partindo do contexto real de cada comunidade. Ao trabalhar de forma lúdica e dialogada, as crianças gostam e aprendem juntas, *“precisa ver o primeiro e o segundo ano lendo, é maravilhoso, o primeiro ano, está lendo fluentemente, como se fosse um adulto, coisa mais linda de se ver, com exceção de um ou dois que têm mais dificuldade”* (EDUCADORA M, 2018).

As práticas desenvolvidas, aliadas com o relato da educadora, demonstram o lugar de destaque que a leitura ocupa na escola e reafirmam o trabalho desenvolvido como significativo, principalmente, pelo fato de a maioria estar lendo a partir de uma prática coletiva, em que as crianças aprendem interagindo umas com as outras, partindo de situações reais que envolvem o cotidiano da escola e tendo a ludicidade como aliada em cada uma das práticas.

Os gêneros no processo de alfabetização são trabalhados com frequência em forma de roda de leitura, o que ajuda no processo de desenvolvimento da linguagem da criança.

Assim, elas até perdem a timidez, que no começo do ano, tem criança que vem para a escola e não quer falar nem o nome né. Então, eu percebi que com a roda de leitura eles desenvolvem muito mais a oralidade. Nessa roda, eu trago muitas fábulas, contos, histórias que ensinam um a ajudar o outro (EDUCADORA B, 2018).

O trabalho desenvolvido coletivamente, a partir de rodas de leitura e da contação de histórias, apresenta resultados significativos no desenvolvimento das práticas de linguagem, como demonstra a educadora B.

No que se refere a atividades coletivas, a Educadora A (2018), destaca a potencialidade dessas práticas. As crianças interagem, conversam e *“chega um momento que nem você sabe explicar como essas crianças leem, elas aprendem com a gente e vendo as outras crianças lerem”*. Além disso, *“[...] quando se está*

trabalhando um conteúdo e todas as séries interagem com perguntas e questionamentos, por exemplo, quando trabalho sílabas com primeiro ano, o pré fica atento e repetindo e, conseqüentemente, aprende junto” (EDUCADORA P, 2018). Esses relatos permitem afirmarmos que o desenvolvimento de atividades com diferentes idades no processo de aprendizado da leitura se mostra relevante, entretanto, não se pode perder de vistas a heterogeneidade da turma e a necessidade de romper com estratégias que polarizam e segmentam as práticas.

O gênero música tem apresentado possibilidades de trabalho. Segundo a Educadora A (2018) *“[...] você pode pegar uma música bem difícil, coloca no quadro e canta com eles e eles assimilam a leitura super-rápido. Isso é o que dá certo”*. Considerando a diversidade de gêneros escolares, bem como a urgência do contato com diferentes gêneros discursivos, a educadora ainda menciona: *“[...] lembro também da bolsa com os gêneros que deu certo, mas você viu ali na parede né, eles leem tanto que misturaram tudo [...]”*. A desorganização da bolsa de gêneros é um sinal de que eles estão sendo manuseados, lidos e relidos, de diversas formas.

A leitura de gêneros discursivos tem se destacado no contexto escolar multisseriado, pois desenvolve competências leitoras relacionadas à leitura no cotidiano, a partir de textos que circulam socialmente na escola ou na comunidade. O processo de leitura de gêneros literários e não literários acompanha os estudantes em toda vida escolar e deve ser estimulado, tendo em vista o desenvolvimento e o domínio da linguagem (DINIZ, 2014). Uma das formas de trabalho é relatada pela Educadora B

“[...] depende do texto eu trabalho igual com todos, exploro a história com todos juntos e a partir dessa história eu vou trabalhar questões específicas, com pré contar as letrinhas, por exemplo, a pronúncia, destacar vogais, não sei se eu trabalho certo, o que você me diz, professor?” (EDUCADORA B, 2018).

O texto é utilizado inicialmente para a reflexão e a discussão de questões que envolvem seu conteúdo temático e, posteriormente, utilizado para o ensino de gramática, a partir do nível ou etapa de cada estudante e/ou turma, voltado ao processo de ensino de leitura e escrita, conhecimento das vogais e seus sons. A insegurança quanto ao fato de estar desenvolvendo a atividade de forma correta entra em cena e demonstra a necessidade de discussões que promovam a reflexão sobre a prática, a partir da formação continuada.

Em meio a um contexto com poucos materiais de leitura, o livro didático é o principal suporte para o trabalho com gêneros. Em contrapartida, a Educadora M (2018) evidencia a preocupação docente em desenvolver atividades que ultrapassem o livro e aproximem o estudante do próprio gênero, em seu próprio suporte e circulação social. Para isso, a educadora afirma que utiliza

[...] de tudo para a leitura: textos de jornal, panfleto de mercado, anúncios de venda [pausa] cartazes, o que tá assim, rolando na cidade na época, eu trago para dentro de sala, às vezes o que chega em minha casa, já pego e já trago, assim, do momento também. São materiais que eu uso e vejo que faz a diferença na prática social deles fora da escola (EDUCADORA M, 2018).

Eu utilizo embalagens vazias, os rótulos, né, tem um monte de coisa aqui nesta salinha e lá no meu armário. Então, né, é vidro de amaciante, de shampoo, coisas que a gente tem em casa, assim, embalagens vazias. Eu gosto de usar esse material para fazer uma vendinha, um mercadinho, porque daí eu já uso o próprio panfleto né, e o frasco da embalagem vazia também (EDUCADORA M, 2018).

As atividades desenvolvidas pela Educadora M (2018) contribuem com o desenvolvimento da criança. As tentativas de simulação da cotidianidade, em sala de aula, não deixam de ser práticas escolarizadas, mas se aproximam diretamente das práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, o que é consenso entre os educadores participantes e estudiosos da área quando se fala na importância do contato com os gêneros em seu próprio suporte de circulação.

Considerar a necessidade de leitura de gêneros textuais ou discursivos na escola é considerar que “a escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 50). Nesse sentido, não basta apenas selecionar livros literários ou não para a leitura e achar que serão formados leitores,

O leitor de verdade sabe ler o rótulo do sabão em pó, entende o manual do celular novo, consegue ler um romance de Machado de Assis, se entretém lendo uma revista mensal de automóveis ou de moda, se diverte com a leitura da revistinha em quadrinhos favorita, lê um livro sagrado, o jornal do dia e ainda os atos de seu vizinho. Ele lê a narrativa da vida como lê a narrativa do livro (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 50).

A prática de leitura de gêneros em sala de aula desenvolvida pelos participantes demonstra sua preocupação em possibilitar a leitura de diversos textos, buscando o desenvolvimento de um leitor competente, a partir da ludicidade e da

interação. É perceptível a intencionalidade dos participantes em dar conta da formação desse leitor, entretanto, considerando o contexto que envolve as escolas e turmas multisseriadas, apenas 31,3% dos educadores conseguem utilizar os suportes originais dos gêneros trabalhados e, 68,7% contam como principais aliados o livro didático e materiais xerocados.

Não há como negar, como destaca Paraná (2010), o fato de que os textos quando retirados de seu suporte (revista, jornal ou outro) e repostos no livro didático ou reproduzidos tornam-se escolarizados. Essa prática merece cuidado e atenção docente, já que o material empírico demonstra a grande frequência de leitura de gêneros para o desenvolvimento exclusivo de atividades metalinguísticas, que giram em torno de exercícios gramaticais e, também, da extração de informações no texto, voltadas àqueles que já dominam o código escrito. Essas atividades, quando não realizadas de forma interacionista, dando a devida ênfase ao texto e o processo de produção de sentidos, transformam a prática de leitura em uma atividade mecanizada e não prazerosa.

Parte dessa prática pode ser verificada na fala de Educadora A (2018) quando afirma que *“eu sempre procuro dar alguma coisa, ler e fazer cópias de palavras, de vogais, consoantes, tirar informações do texto, título, autor [...]”*. A Educadora B (2018) destaca *“utilizo o livro didático ou gêneros fotocopiados para a leitura e exploração de frases, de palavras, de vogais, de consoantes, encontros consonantais, encontros vocálicos, por exemplo. Além disso, exploro informações do texto, título, autor”*. A Educadora L (2018) também menciona que *“trabalho com poeminhas, eu comecei a dar para eles copiarem porque é curtinho, dá para copiar, fazer caligrafia às vezes e aí eles começaram a gostar de poema, muitas vezes eles mesmos pedem pra mim”*.

Os relatos apresentam uma concepção de leitura com foco na gramática normativa, colocando na prática de leitura apenas o objetivo de extrair informações do texto, tais como título, autor, temática, vogais, consoantes, encontros consonantais, por exemplo. Quando o leitor se coloca apenas nessa posição, o processo de leitura acaba sendo engessado e limitado, pois não se trata de qualquer informação a ser extraída, mas daquela solicitada pelo professor, deixando de lado as outras, minimizando qualquer tipo de interação e interlocução possíveis. Como destacam Oliveira e Bufrem (2016), a compreensão de leitura apenas como um meio

de obter informação, conhecimento, adquirir regras gramaticais, pode acarretar certo desgosto por esta prática.

Nessa perspectiva, retomamos um questionamento já feito por Geraldini (2006): como leitores, como nos colocamos ante o texto? E acrescentamos: como nos colocamos no diálogo com o texto? A resposta não é nada simples, pois em alguns casos o docente esquece seu caráter mediador da leitura e impõe posturas do educando leitor ante o texto. A posição do leitor acaba sendo minimizada ou deixada em segundo plano, tendo em vista o que é solicitado em uma prática escolarizada acaba sendo o objetivo maior de determinada prática.

5.2.3 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas de Leitura livre

As práticas de leitura livre fazem parte da rotina da sala de aula e ocorrem de forma lúdica e prazerosa, estimulando a autonomia do estudante. No início da aula, por exemplo, a Educadora B (2018) menciona que a rotina diária pauta-se em iniciar a aula contando uma historinha, por exemplo, ou então, isso se dá após o recreio para que eles se acalmem,

[...] a gente espalha os livrinhos pela sala, pede para os maiores lerem, coloca a caixinha de leitura para eles lerem [pausa] eu tenho a galinha Lolita que eu fiz os saquinhos e coloquei vários textos. Nesse momento, eles podem ficar a vontade e tirar um textinho e ler. Eu também uso a caixinha de textos ou a latinha, que eu passo cantando a musiquinha “passa a lata pela roda sem a roda desmanchar, quem ficar com a lata, uma historinha vai tirar” [Cantando]. E aí vai ler também, eles gostam por causa da latinha e da música né, então, às vezes para variar e não ficar só aquela coisa de ler livrinho né, porque temos poucos, tenho fichinhas de leituras, textinhos menores, recortes. Assim que a gente trabalha, com o que a gente consegue.

O relato chama atenção pelo cuidado em aproximar, de fato, os materiais de leitura das crianças, espalhando pelo chão e proporcionando o manuseio, além de confeccionar materiais pedagógicos na tentativa de chamar atenção das crianças e desenvolver o prazer pela leitura. A ludicidade, neste caso, destaca-se por proporcionar momentos que vão além da leitura das letras, que trabalham a coordenação, a oralidade, a desenvoltura do estudante e que tem mostrado resultados positivos. Essa prática se mostra como parte do cotidiano dos participantes, com pequenas mudanças na ordem dos fatos.

Outro momento destinado à leitura livre é, basicamente, aquele em que a criança escolhe um livro para ler em casa ou após terminar uma atividade proposta em sala de aula. Para não ficar ocioso, o professor sugere que a criança escolha um livro ou texto para leitura, sendo uma prática, segundo os participantes, que acontece diariamente na escola, nas diversas disciplinas e que auxilia educandos, em seu processo de letramento literário e contato com textos, por exemplo, bem como os educadores, que contam com mais tempo para realizar as diversas atividades em sala de aula enquanto a criança lê.

A autonomia da criança na escolha de livros está intrinsecamente ligada a uma leitura deleite, “sem pretextos” por parte do educador, mesmo que seja um momento em que a leitura é realizada para manter os educandos ocupados. Essa prática traz resultados positivos, tal como destaca Bem (2016) ao afirmar que a leitura deleite aguça a imaginação e a curiosidade, entretanto, neste caso precisa de cuidados, pois, conforme a Educadora G (2018) é *“preciso cobrar do aluno, não tem como dizer, ah, simplesmente leia, porque senão ele pode entender a leitura como, ah, tá sobrando tempo, então eu vou ler, se não sobra tempo eu posso fazer outra coisa e deixo a leitura de lado. A leitura é importante!”*. Em outras palavras, a concepção de leitura da criança pode ser construída como algo não tão importante, que só se pratica quando não há outra atividade escolarizada para realizar.

Sobre isso, Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 44) destacam a necessidade de demonstrar à criança a importância da leitura. Ela não é castigo, ela é um prêmio. “Ler é um privilégio para quem terminou as tarefas ou ganhou o “prêmio” de descansar de “tanto trabalho” escolar. O privilégio da leitura deve ser insistentemente apresentado como algo que mudará a vida da criança para melhor”, algo a ser conquistado. Em escolas/turmas multisseriadas, essa acaba sendo uma alternativa de incentivo a leitura e, também, uma forma do docente dar conta da heterogeneidade e complexidade da sala de aula.

A prática de leitura livre e gratuita parece ter ocupado um espaço de destaque na vida das crianças. Em meio a estas atividades, há pouco direcionamento e cobrança pelo aspecto pedagógico e a interação e a autonomia entre os estudantes ganham espaço, fato que faz com que pratiquem suas diferentes leituras, apoiados nos textos e uns nos outros. A autonomia e a liberdade que esta prática proporciona fazem com que atribuam sentidos individuais e coletivos às leituras, como por exemplo, *“os pequeninhos, mesmo que não sabem ler, ficam com o dedinho e os*

maiores vão lá e leem para eles, eles se ajudam bastante, são bem solidários um com o outro” (EDUCADORA L, 2018).

A solidariedade destacada pela Educadora L (2018), no sentido de ajudar ao próximo e construir relações com o outro retoma o conceito de leitura solidária destacada por Cosson (2019). “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2019, p. 27). Por este viés, ao ler abrimos uma porta entre nosso mundo e o mundo do outro, “compreendendo a leitura como um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser um ato solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Em meio às atividades livres de leitura as crianças leem de forma natural, seja no intervalo entre as atividades, antes ou depois da aula, *“eles sentam na escada, na cadeira, no chão, em qualquer lugar para eles estarem lendo. Hoje, por exemplo, um do terceiro ano estava lendo a historinha do Pinóquio que ele mesmo trouxe de casa para um do primeiro”* (EDUCADORA B, 2018). Essa prática de leitura apresenta pontos positivos no desenvolvimento da criança, livre de avaliações racionalizantes do processo de leitura. A interação se faz presente no desenvolvimento dessa prática

A leitura livre é uma das práticas desenvolvidas na escola que contribui com o desenvolvimento do gosto pela leitura por parte dos estudantes e se materializa nas escolas multisseriadas, entretanto, para que isso ocorra é consenso entre autores e destacado por Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 43) “é essencial que a criança seja exposta a uma grande quantidade de opções de leitura, que possa escolher, dentre as melhores obras disponíveis, aquela que lhe agrada, seja lá por quais razões for”. Aqui começa o problema, pois observamos certa carência nos materiais de leitura para as crianças, fato que não impede que elas ocorram, mas obrigam os docentes a buscar materiais por conta própria na tentativa de suprir as necessidades das crianças.

A maioria dos docentes envolvidos sabe da importância de dispor materiais de qualidade aos estudantes que, em muitos casos, em todo o ensino fundamental acabam lendo várias vezes o mesmo livro. A saída, para muitos, é comprar livros por conta própria, fazer campanhas de arrecadação na comunidade e realizar empréstimos na biblioteca pública, conforme notamos nos relatos abaixo:

A gente gostaria de trabalhar mais, com diversos gêneros, por exemplo, mas não tem tanto livrinho, alguns eu mesmo fui adquirindo, a HQ por exemplo, não tinha, aí fui comprando, agora temos um acervo, mas ainda há falta de material (EDUCADORA L, 2018).

Quando eu tenho oportunidade, eu vou na biblioteca pública que lá tem livrinhos mais interessantes né, tem aqueles com fantoches, às vezes eu empresto, mas o problema é que o prazo é muito curto e a gente não vai seguido para a cidade né para emprestar [...] (EDUCADORA B, 2018).

No início do ano todos compram e trazem um livro, quem não traz lê outras coisas que a escola já tem (EDUCADORA A, 2018).

Essas têm sido práticas comuns entre os docentes para proporcionar materiais diversos aos estudantes e merecem destaque por dois motivos. O primeiro por se tratar de uma prática que engrandece ainda mais o trabalho docente pelo âmbito social. O segundo refere-se a este fato tornar o trabalho do educador ainda mais árduo, já que além de todas as atividades que envolvem o trabalho em escolas e turmas multisseriadas, ainda precisam preocupar-se com a busca e o levantamento de materiais para trabalhar, o que sobrecarrega ainda mais as atividades desenvolvidas.

Considerando a precarização de muitas escolas públicas brasileiras, sobretudo, aquelas situadas no campo, as práticas de aquisição de livros, empréstimos em bibliotecas públicas, campanhas de arrecadação comunitárias e o pedido aos próprios educandos são memoráveis. Entretanto, não se trata de um problema que deva ser entregue aos professores, estudantes, comunidade e familiares, por exemplo. Da mesma forma é necessário que também sejam cobrados os próprios representantes de cada município, já que o acesso ao livro e materiais de leitura é direito de cada estudante e a educação de qualidade necessita de investimentos.

A luta da escola do campo também é pelo direito a uma educação de qualidade, pela leitura e pelo livro. Engajar-se a este projeto de educação, tanto educandos quanto educadores, é aderir à luta contínua em prol da educação como um direito que não pode ser negado e desprezado, muito menos minimizado em um contexto de perda de direitos e marginalização do campo. Lutar pela educação do campo é lutar também pela conscientização do povo camponês, que passa a ver e a questionar as contradições da sociedade e reclamar seus direitos.

As condições de produção que envolvem a leitura livre são determinantes no processo de leitura em sala de aula, tendo em vista que impedem que outras atividades sejam desenvolvidas, como se observa no relato dos educadores, seja por espaços inadequados, pela falta de material didático ou pela complexidade do trabalho docente em escolas multisseriadas. As condições de produção estabelecem relações diretas cós as práticas de leitura realizadas nas escolas.

5.2.4 Leitura e aspectos pedagógicos: práticas e projetos de leitura

Práticas a partir de projetos de leitura são comuns nas escolas e turmas multisseriadas. A maioria dos professores desenvolve atividades específicas semanais relacionadas à leitura, com duração de, no mínimo, uma hora por semana. Em meio a diversas práticas, identificamos o projeto Sacola Viajante, também chamada de Sacola de leitura, Mala de leitura ou Mochila viajante, presente em todas as escolas.

No projeto, toda semana um educando leva a sacola para casa, com livros diferentes e um caderno de anotações. Como tarefa de casa, o livro deve ser lido pelo educando e, em seguida, com ajuda dos pais, o educando deve registrar o que lhe chamou mais a atenção no momento da leitura, ou escrever um resumo, fazer um desenho, a depender da série/ano de cada estudante, utilizando o caderno ou na ficha de leitura. Em sala de aula, deve contar como foi a experiência de leitura. Trata-se de uma prática que transcende o ambiente escolar e envolve, de forma direta, familiares e amigos da criança.

IMAGEM 22: sacola viajante I



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

IMAGEM 23: sacola viajante II



FONTE: acervo pessoal do autor, 2018.

As sacolas, como vemos, são simples e confeccionadas pelos próprios educadores e, em muitos casos, pelos pais, mães, avós e tios das crianças. O projeto tem sido uma forma de levar a leitura até o ambiente familiar, possibilitando a interação entre a escola e a família. Entre os entrevistados, 75% afirmaram que os pais participam das atividades que envolvem a leitura. Ademais, 12,5% afirmaram que participam às vezes e 12,5% afirmaram que não há participação dos pais.

Ao participarem das práticas que envolvem a leitura, 66% dos educadores citam, de alguma forma, o projeto “sacola viajante” como principal potencializador dessa participação, o que demonstra a importância desse projeto que ultrapassa as paredes da sala de aula. Entretanto, a maioria dos pais sente dificuldades, pois muitos são semianalfabetos e trabalham na roça durante o dia, mas isso não os impede de ouvir as histórias e incentivar a leitura. O fragmento da Educadora B (2018) ilustra essa assertiva.

Os pais até participam porque tem a sacola viajante [pausa]. No início do ano eu fiz a reunião com todos os pais e pedi para eles colaborarem, mas tem muitos pais aqui que não tiveram a oportunidade de estudar e muitos nem sabem ler [pausa], mas mesmo assim eu pedi para eles incentivarem os filhos, se eles não sabem, de repente pedir para um irmãozinho ajudar. Eles levam a sacola viajante né, vão ao cantinho da leitura e escolhem um livro ou os livros que eles querem levar para casa pra ler para a família. Depois volta para a escola e conta como foi.

As práticas de leitura ocorridas por meio do projeto caracterizam-se como uma troca importante, já que a criança empresta o livro que lhe chama atenção e que tem vontade de ler, volta para a escola e partilha suas experiências. O projeto possibilita que o espaço de leitura não seja somente dentro da escola, mas que se estenda à comunidade, já que a criança pode levar a sacola com os livros para a casa de seus avós, tios, amigos, para a catequese, entre outros, lendo com e para o outro, transcendendo a prática escolarizada da leitura e trazendo para a escola suas experiências.

Essas reflexões trazem à tona a importância do fazer pedagógico e da oportunidade para o aprendizado, da relação escola e família e dos valores e saberes a serem construídos ao longo dos empréstimos que ainda serão realizados no decorrer do ano letivo, favorecendo a incorporação dos estudantes ao mundo letrado, garantindo, assim, a efetivação da função social e cultural que a leitura possui (SOARES, 2015, p. 225).

Além disso, Soares (2015, p. 225) afirma que o projeto sacola viajante contribui com o interesse pela busca de novas leituras, fator determinante no processo de formação do leitor. Nesse sentido, a forma atrativa como o projeto é desenvolvido contribui com que crianças se apropriem do sistema alfabético e do domínio da leitura, permitindo-os reconhecer finalidades de textos, “[...] localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros; apreender assuntos tratados em diferentes textos; questionar; ler em voz alta”. A experiência positiva relatada possibilita-nos afirmar que esta é uma prática potencializadora da leitura em escolas multisseriadas do município.

Trata-se de uma prática comum em diversas escolas brasileiras. Caritá e Rodrigues (2014) discorrem acerca do projeto “Mala Viajante” ou “sacola viajante e pessuelo²⁵ viajante”, desenvolvido em escolas do estado de Santa Catarina, organizado em parceria com a família dos alunos do estado. Para efetivar essa parceria, as mães confeccionam as sacolas que, depois de prontas, são enviadas à casa dos estudantes nos finais de semana com um livro para leitura e um caderno registro. Os fatos mais marcantes são socializados na segunda-feira com o grupo. Essas ações simples têm mostrado resultados positivos no estado, funcionando como possibilidades de incentivo à leitura.

Além de projetos realizados pela secretaria do município, pelo qual se destaca a Sacola viajante, uma das educadoras citou o Programa Agrinho²⁶: *“Então, a gente incentiva a leitura para participar de outros projetos também, por exemplo, ah, vamos ler para fazer uma produção para mandar para o Agrinho, a gente aprende e tá concorrendo né”* (EDUCADORA G, 2018). Sobre isso, Sapelli (2016) considera que concursos e premiações como incentivo aos professores a participar do programa como negativos, pois acabam contribuindo para articular estratégias de competição entre as escolas, professores e estudantes.

Em uma lógica capitalista, oposta ao projeto de educação que defendemos, o programa caminha na defesa do agronegócio e há mais de 20 anos tem adentrado às escolas do campo do estado do Paraná, influenciando e determinando as formas de ler, pois “os materiais utilizados nas escolas também não apresentam neutralidade, nem na forma, nem no conteúdo” (SAPELLI, 2016, p. 264). Nessa conjuntura, a partir das contradições que envolvem o programa, os sujeitos do

²⁵ Termo usado na cultura gaúcha para definir mala de garupa.

²⁶ <https://www.agrinho.com.br/institucional>

campo tem se construído em meio a estes discursos, distanciando-se de uma educação emancipadora.

Programas advindos de parcerias com interesses de diferentes grupos do setor público e privado acabam chegando com força na escola do campo, reafirmando ideias financiadas por aqueles que mais têm interesse no campo, na concentração de terras, no lucro, na exploração de trabalhadores e na produção desenfreada da monocultura. Nessa conjuntura, “não há desinteresse nem da classe trabalhadora nem da classe dominante pelos processos educacionais que ocorrem no campo e na cidade, apesar de uma correlação desigual de forças entre essas classes” (SAPELLI, 2013, p. 295).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi o principal agente de divulgação do Programa Agrinho. Sapelli (2016, p. 270) demonstra que, marcado por uma ideologia neoliberal, o Programa indica o trabalho com várias questões, tais como a higiene, o solo, o lixo, a sexualidade, a saúde, a poesia, a música, as artes, a poluição, o preconceito, as relações humanas, entre outras questões. Os conteúdos destacados, apesar de serem organizados de forma criativa e didática, são aligeirados e não permitem o conhecimento profundo e amplo das questões. Da mesma forma, há também indicação de alternativas como a utilização de espécies resistentes, a adubação verde, agricultura orgânica, épocas de plantio e controle biológico, entretanto, “isso não ganha o mesmo destaque que a indicação do uso de agrotóxicos como algo dado, necessário; assim, são apresentadas orientações para o uso adequado de agrotóxicos”.

Como resultado, o programa lê o campo e reafirma formas de leitura de maneira oposta àquela que defendemos. Nossa luta é por práticas pautadas no questionamento da lógica do capital, do trabalho com a agroecologia, na importância da agricultura familiar, do reconhecimento dos Movimentos Sociais presentes no campo. Nessa conjuntura, o programa atua como determinante não só das práticas de leitura, mas da forma como se concebe e lê o campo, os camponeses, a escola e a vida que é vivida neste território.

Em março de 2014, o Ministério Público do estado do Paraná manifesta-se contrário ao termo de cooperação celebrado entre secretarias de educação e SENAR/PR. Entre as diversas justificativas, o documento destaca o distanciamento do Programa das políticas públicas de educação e a falta de comprometimento com a realidade vivida pelo povo do campo. Além disso, omite conteúdos importantes no

contexto do campo, tais como a segurança alimentar, a biodiversidade, a agricultura familiar, por exemplo, e incorpora mensagens mais voltadas à racionalização do uso de agrotóxicos do que uma efetiva conscientização ecológica (SAPELLI, 2016).

Ao finalizar esse capítulo, retomamos as contribuições de análises dos dois eixos em questão: as condições de produção da leitura e os aspectos pedagógicos da leitura. A religiosidade e a cultura ucraniana integram as condições de produção das práticas de leitura, sendo determinantes que influenciam na escolha temática. Trata-se de elementos que são parte dos critérios elegidos por alguns docentes, relacionados a eventos e datas comemorativas que integram as crenças, os costumes e o cotidiano das comunidades.

Cumprir observar, todavia, que a maioria das práticas não se diferencia de outras escolas do campo, já que o acervo para leitura é formado por livros e materiais que apresentam histórias tradicionais e comuns com esta etapa de ensino, com raras exceções. O diferencial, nesse âmbito, é o uso da língua ucraniana utilizada por grande parte dos educandos e educadores em meio às práticas realizadas em sala de aula, os contos, os causos e as histórias locais presentes nas interações.

As condições de trabalho docente aproximam-se daquelas vivenciadas por outros educadores de outras regiões quando nos referimos às atividades desenvolvidas. Como elemento positivo, destacamos o fato de todas as escolas investigadas contarem com professores concursados, gerando estabilidade e direitos trabalhistas consolidados por meio de plano de carreira do magistério. Os participantes que são os únicos funcionários da escola contam com ajuda de um estagiário e recebem gratificação financeira. O grande problema é que, mesmo assim, muitos docentes não conseguem cumprir com sua hora atividade, o que também fragiliza sua prática.

A infraestrutura das escolas destaca-se na pesquisa, uma vez que são espaços arejados, com iluminação, jardins, cantinhos da leitura. Entretanto, poucas possuem biblioteca escolar e contam, apenas, com estantes de livros na própria sala de aula, com acervo incompatível com as necessidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O espaço da biblioteca não é visto pelos docentes como potencialidade urgente para as práticas de leitura, reafirmando concepções que a colocam como lugar de armazenamento de livros, distanciando-a de um espaço de leitura e produção de sentidos.

A falta de engajamento político se mostra presente em alguns dos relatos e interfere na prática docente, bem como na luta por melhores condições infraestruturais das escolas. Trata-se de uma contradição que possui relação com a própria formação de educadores do campo, ainda em desenvolvimento, e por características territoriais do município, sem a participação de movimentos sociais em um contexto de luta pela terra, pela vida e pela educação, tal como vemos em outras regiões do estado.

As condições de produção evidenciadas pelo material empírico não excluem possibilidades outras, mas foram aquelas que apareceram com mais ênfase nas falas dos participantes. Considerando este cenário, as práticas de leitura ocorrem a partir de um processo interativo por meio do educador, em seus procedimentos e estratégias de ensinar, e do educando em suas formas de aprender e interagir com o outro, com sua realidade e com o próprio texto.

Pelo viés do educador, nosso enfoque nesta tese, tais práticas iniciam pelo planejamento da leitura e finalizam na avaliação. Trata-se de um ato político que compreende a escolha do texto, a duração da atividade, o local para a leitura, as discussões sobre o que leu, entre outros. Pelo viés do educando, refere-se ao contato com o texto, a leitura, a receptividade, até a finalização e discussão acerca do texto. É um caminho de mão dupla que envolve o fazer docente e discente, marcado por determinantes internos e externos, que tem como finalidade a leitura e a formação de leitores competentes.

O material empírico indica, pelo menos, quatro momentos distintos em que a prática de leitura ocorre, sendo: leitura de livros literários infantis, leitura de diversos gêneros e o desenvolvimento de atividades metalinguísticas; leituras livres; e leitura em casa, por meio do projeto sacola viajante. Vale destacar que as atividades não se esgotam, já que muitos docentes afirmaram desenvolver atividades que vão sendo recriadas a cada semana, a cada mês e a cada ano, entretanto, essas foram as que mais se destacaram.

Nesse contexto, identificamos a predominância de práticas de leitura individuais voltadas a seriação, a partir do relato de 81,3%. Por outro lado, 18,7% desenvolvem atividades a partir do trabalho com diferentes grupos e idades, séries/anos. Esse fato já nos permite inferir que, em meio às práticas de leitura, por mais que a seriação ocupe um lugar central, há tentativas de rompimento em que

“novas” formas de trabalho vem ganhando espaço e trazendo resultados positivos a partir da interação entre crianças de diferentes idades e séries/anos..

6 Considerações finais

Nesta tese, norteados por uma perspectiva crítica de leitura e inseridos na linha de pesquisa de *Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação*, apresentamos como objeto de estudo as práticas de leitura no contexto das escolas e turmas multisseriadas do campo, no município de Prudentópolis-Pr. Na tentativa de interpretar o objeto de estudo, a escola e os educadores passaram a ser nosso texto. Ao interpretá-los, muito embora não tenha sido uma tarefa fácil, pois exigiu muito cuidado, atenção e, sobretudo, sensibilidade para entender as suas entrelinhas, procuramos o sentido mais amplo das respostas, nas relações entre o que vimos e sentimos e os conhecimentos e experiências anteriores.

Lemos, na singela escola e sua organização, o cuidado dos docentes com os estudantes e sua identificação com o campo, com a escola e com os sujeitos que ali vivem. Em cada interação, os olhos de cada professor refletiam sua preocupação em dar seu melhor, em aperfeiçoar sua prática e possibilitar a formação de sujeitos críticos. Durante a visita e observação às escolas, vimos, no olhar e no sorriso de cada criança, sua alegria e contentamento em pertencer e estar naquele lugar. A experiência vivenciada permitiu chegamos ao final desta pesquisa com novos olhares à escola do campo.

As escolas e turmas multisseriadas brasileiras encontram enfrentamentos e desafios em comum e, mesmo que as escolas de Prudentópolis apresentem um modo particular de funcionamento, espelham outras escolas do campo brasileiras, fato observável não só pelas dificuldades e desafios que enfrentam, mas, principalmente, pela organização do espaço escolar, pela relação entre professores e crianças, pela influência da cultura local, pelo desenvolvimento das atividades, entre outros. No entanto, ainda que as particularidades e desafios sejam comuns às escolas multisseriadas de todo o Brasil, as soluções não precisam ser necessariamente as mesmas, devendo-se ouvir a comunidade escolar, de forma que ela ocupe, efetivamente, a escola. A padronização nas políticas ou ações não funciona para a escola do campo que almejamos e defendemos.

A Educação do Campo, ao fazer parte de um projeto de educação que busca proporcionar o desenvolvimento da criticidade em estudantes e professores, distancia-se de olhares passivos e promove a luta pela vida e pelo direito a educação. Formações com estes encaminhamentos poderiam ouvir a comunidade

escolar e despertar anseios de luta por seus direitos, por bibliotecas, por livros, bem como por melhores condições de trabalho docente, considerando a heterogeneidade que constitui a escola a partir de cada criança, abrindo-se à coletividade e à aprendizagem com o outro que sabe diferente e sempre tem algo a ensinar.

Em meio às particularidades que envolvem as escolas multisseriadas, nosso objetivo principal pautou-se em analisar sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas nas turmas e escolas multisseriadas do município de Prudentópolis-Pr. Para isso, desdobraram-se como objetivos específicos: a) explicitar aspectos históricos e legais referentes à organização das escolas multisseriadas em âmbito nacional; b) identificar concepções e práticas de leitura de professores atuantes em escolas e turmas multisseriadas; c) analisar as condições de produção em que ocorrem as práticas de leitura em escolas multisseriadas do campo; d) evidenciar particularidades que constituem as práticas de leitura em escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr.

A etapa bibliográfica permitiu cumprirmos com o objetivo de explicitar aspectos históricos e legais referentes à organização das escolas multisseriadas em âmbito nacional, bem como historicizarmos a escola desde a concepção de educação rural à educação do campo, demonstrando aspectos legais referentes ao seu conceito e funcionamento, seus enfrentamentos, contradições e desafios. Problematicamos as escolas e demonstramos que há um consenso quando se fala na falta de investimentos e políticas em prol dessa forma de organização escolar, sobretudo em escolas situadas em espaços rurais, mas que ainda há tensões no entendimento de que essas escolas possam oferecer aos estudantes.

No que se refere à leitura, defendemos uma concepção que a considera uma prática social e humanizadora. Ao apresentar o levantamento de dados acerca de investigações que discutem as práticas de leitura em contextos multisseriados, seguimos com o objetivo analisar as condições de produção em que ocorrem as práticas em uma conjuntura nacional, a partir de uma gama de pesquisas que retratam a última década, demonstrando a proximidade dos desafios encontrados em cada escola, em diversas regiões do Brasil. O levantamento de pesquisas permitiu compreendermos que as práticas de leitura são marcadas por diversas concepções e procedimentos de ensino, em meio a determinações que de um lado potencializam as práticas e, de outro, interferem, delimitam e/ou fragilizam-na.

Na pesquisa de campo atendemos ao objetivo de evidenciar particularidades que constituem as práticas de leitura em escolas multisseriadas de Prudentópolis-Pr, tanto no que se refere às condições de produção em que as práticas ocorrem, quanto no que se refere aos procedimentos de ensino e aprendizagem em uma conjuntura local. Os dados e a literatura analisada permitem confirmar que as práticas de leitura não são neutras e ocorrem em meio a diversas determinações, em âmbito cultural, social, econômico ou político.

Considerando os pressupostos teóricos, os dados empíricos demonstrados na pesquisa e as análises realizadas, evidenciamos a tese de que as práticas de leitura vêm sendo construídas a partir de determinações que influenciam e, em muitos casos, fragilizam o trabalho efetivo com a leitura em contextos multisseriados. Nessa conjuntura, confirmamos nossa constatação inicial de que o trabalho com estudantes de diferentes idades em sala de aula pode ser um elemento que potencializa o aprendizado da leitura, entretanto, as condições de produção em que as escolas do campo estão imersas resultam em dificuldades que interferem no trabalho docente e na efetivação de algumas práticas. Entre as determinações evidenciadas na tese, destacamos:

- a) A cultura local ucraniana e a religiosidade estão presentes na maioria das escolas. Crenças, costumes e fortes hábitos religiosos são determinantes das práticas escolares de leitura, pois influenciam os critérios de validação e ênfases dadas em cada prática, que precisam passar pelo crivo familiar e do próprio docente, inclusive, alguns momentos de interpretação, reflexão e formação humana são fundamentados no próprio discurso religioso.
- b) A religiosidade, a cultura ucraniana e a escola estão intimamente ligadas e isso interfere na escolha cuidadosa de materiais e temáticas para leitura, principalmente quando envolve professores descendentes de ucranianos. Tais aspectos interferem na prática docente porque integram sua identidade e a forma de ver/ler o mundo.
- c) A concepção de leitura dos educadores interfere de forma direta na maneira como as práticas vêm sendo construídas, ao passo que envolve a ênfase dada às práticas propriamente ditas, a escolha dos textos, a

organização da turma e o modo de realização das atividades. As análises demonstram que a maioria dos docentes envolvidos concebe a leitura como prática social e humanizadora, bem como aprimoramento da sensibilidade estética. Entretanto, na prática, as atividades metalinguísticas de decodificação também se fazem presentes.

- d) A concepção de educação como direito ao povo camponês também é um elemento determinante. Problemáticas vivenciadas nas escolas multisseriadas do município não são, na maioria dos casos, engajadas com a luta por melhores condições nas escolas, tanto por parte dos docentes como da comunidade, trazendo efeitos de conformismo.
- e) A concepção que se tem de escola – neste caso multisseriada – também é um determinante das práticas de leitura, ao passo que ao reafirmar a lógica seriada dentro da multissérie, como verificamos nas análises, as práticas de leitura se materializam tendo como foco a seriação e não o estudante ou o coletivo de estudantes.
- f) Um dos diferenciais do município em relação a algumas regiões do Brasil está pautado no fato de todos os educadores participantes terem formação superior para atuar na infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, muitos docentes declaram ter dificuldades para o trabalho em escolas multisseriadas, já que tem como referência um modelo seriado de ensino, presente nos processos de formação inicial e continuada de professores. Em muitos casos, as práticas são improvisadas e aprimoradas por meio da experiência.
- g) Programas de formação continuada em nível nacional têm influenciado as práticas de leitura, tais como o PNAIC e aqueles voltados à BNCC, muitas vezes incompatíveis com a proposta de Educação do Campo. Por outro lado, programas de formação específicos para as escolas multisseriadas, como o Escola da Terra, por exemplo, têm contribuído com práticas que partem da realidade vivenciada em cada comunidade.
- h) Programas advindos de parcerias com interesses de diferentes grupos do setor público e privado acabam chegando com força na escola do campo, como o Agrinho, por exemplo, reafirmando formas de ler o campo desarticulada dos pressupostos da Educação do Campo;

- i) Os educadores participantes são do quadro efetivo, tem estabilidade funcional e estão incluídos no plano de carreira do magistério. Aqueles que são os únicos funcionários da instituição recebem ajuda de uma estagiária da área de Pedagogia ou licenciaturas para ajudar nas atividades que envolvem o funcionamento da escola.
- j) Assim como em outras regiões brasileiras, é recorrente a sobrecarga de trabalho de muitos docentes, o que inviabiliza o cumprimento da hora atividade. Esse fato se mostra presente em algumas escolas, sendo preocupante por impossibilitarem o educador realizar seu planejamento, preparar ambientes, materiais pedagógicos antes das leituras, preparar sua aula de leitura e outras atividades diversas, obrigando-o a realizá-las em casa ou em momentos fora do horário de trabalho.
- k) A maioria das escolas não possui biblioteca escolar e conta, apenas, com estantes de livros na própria sala de aula com um acervo que, em muitos casos, não é compatível com o número de alunos e as necessidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É visível a tentativa dos educadores de proporcionar outros espaços de leitura para as crianças, sempre visando chamar a atenção e despertar o prazer por esta atividade. Nessa esteira, destacamos a geladeira literária encontrada em uma das escolas e o cantinho da leitura presente em todas as escolas. Esses espaços são decorados pelas educadoras e educadores com frases de incentivo à leitura, deixando alguns livros a disposição para que nos momentos fora do horário de aula, os estudantes desenvolvam sua autonomia, busquem os livros e leiam.

Ao evidenciarmos as determinações no decorrer da tese, sustentados nos dados empíricos e no conjunto de argumentações apresentados nos capítulos, entendemos que as dificuldades no trabalho com a leitura pouco se referem à junção de estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma turma, uma vez que são comuns em outras escolas brasileiras, urbanas, do campo e com diferentes formas de organização, caminhando ao encontro de o que apontam outros autores que se dedicam ao estudo das escolas multisseriadas.

Nessa conjuntura, junto às demais condições de produção apresentadas, as dificuldades relacionadas à prática de leitura estão intimamente ligadas à organização seriada, impedindo, muitas vezes, atividades coletivas que poderiam ser enriquecedoras para o desenvolvimento da criança e da própria leitura. Essa é uma das questões que também fragiliza o processo de leitura, pois compromete atividades fora da lógica seriada, reproduzindo aquelas segregadoras que retiram o estudante, o diálogo, seus modos viver e interagir do centro do processo de ensino e aprendizagem, fator que reafirma a necessidade de transgressão da série.

A pesquisa demonstra práticas de leitura que se destacam no âmbito do letramento literário e no trabalho a partir da leitura da realidade social em que a criança está inserida, com caráter problematizador e com destaque à reflexão e a interação entre o leitor e o texto. No entanto, por mais que haja esforço em romper com concepções de ordem tradicional, ainda é considerável o número de práticas que reafirmam concepções de leitura por um enfoque reducionista, priorizando questões de ordem técnica e gramatical em detrimento daquelas que promovem a reflexão crítica. A ênfase ao caráter conteudista - estipulada pelo próprio currículo - em alguns casos impede o desenvolvimento de atividades frutivas às crianças que estão em um espaço heterogêneo, mas com formação homogeneizada a partir de critérios de seleção de leituras por nível ou ano escolar.

Nessa conjuntura, práticas de leitura desenvolvidas com estudantes de diferentes níveis e idades poderiam contribuir de forma ampla com a formação do leitor, utilizando a diversidade e a troca de ideias em favor da aprendizagem em um espaço coletivo em que todos se ajudam, ampliando o processo de produção de sentidos que se dá a partir de cada leitura. Nesse cenário, as trocas de experiências são extremamente relevantes, já que o contato da criança com outra criança ou com adulto contribui com seu desenvolvimento, com a apropriação da cultura e da linguagem por meio de um processo natural e educativo.

Reiteramos, para finalizar, a defesa das práticas de leitura em uma escola viva, heterogênea, marcada por sujeitos sociais e históricos que ensinam e aprendem a partir de seus saberes, modos de viver e de interagir com e pelo outro. A escola do campo que defendemos vai além de sua organização curricular, pois materializa um espaço de formação crítica, humana e emancipatória que tem como foco o protagonismo dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido, reafirmamos que escola e leitura são elementos que não devem se distanciar, pois se

complementam na trama que envolve a compreensão da própria vida, marcada por processos de luta e de resistência.

7 Referências

ABREU, Marcia. Percurso da leitura. In: ABREU, Marcia (Organizadora). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado** / Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Martins Fontes, 1970.

AMARAL, Sônia Maria Pereira do. **Memórias, cotidianos e escrita às margens dos Marajós**: navegando entre o saber e o poder. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura). Universidade da Amazônia. Belém, 2012.

AMORIM, Alberto Filho Coelho de; SOUSA, Raimunda Aurea Dias de. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação no/do Campo. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.129-143 /2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontros e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Muffarreg. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Muffarreg Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. Tese. 228f. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

ARAÚJO, Paula Carina de. **Pesquisa científica**, 2017. 24 slides.

ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de. **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil / Maria de Nazaré Cunha de Araújo, Salomão Antônio Mufarej Hage, Helen do Socorro de Araújo Silva, Joel Dias Fonseca (Organizadores). Curitiba: CRV, 2018.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Muffarreg Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte. In: **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Muffarreg Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel. Retratos das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARROS, Luzani Cardosi; MOREIRA, Flávio; FINCO, Marcos Vinícius Alves. **Políticas Públicas e Educação do Campo no município de Dianópolis: uma análise das escolas multisseriadas**. Palmas, TO: universidade Federal do Tocantins, EDUFT, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Prática de leitura. In: UFMG, Universidade Federal De Minas Gerais. Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, s/d.

BEDIN, Jéssica; SENA, Priscila Machado Borges; CHAGAS, Magda Teixeira. Biblioteca escolar: um ambiente para o desenvolvimento da competência informacional. In: BLATTMANN, Ursula; VIANNA, Willian Barbosa. **Inovação em escolas com bibliotecas**. Florianópolis, Dois por Quatro, 2016.

BEM, Geralda Maria de. **A Prática Docente na Educação do Campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros RN**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2016.

BERTIN, Diana Maria Schenatto; ANGELO, Cristiane Malinoski P. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In: **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes** / Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Márcia Adriana Dias Kraemer (Organizadoras). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BETTONI, Greice. **A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em turma multisseriada**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em março de 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012, de 12 de abril de 2012.** Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192 acesso em 09 de março de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10044-resolucao-040-26072011&Itemid=30192 Acesso em 20 de abril de 2020.

BRASIL. Decreto 12.244 de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em 03 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 junho de 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BUENO, Letícia de Aguiar. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS.** 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia – Parte 1. **Revista Eletrônica ATOZ.** Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011.

BUFREM, Leilah Santiago. ANDRÉ, Tamara Cardoso. O livro didático na visão de Michael Apple. In: **Diálogos epistemológicos e culturais.** Regina Cely Hagemeyer; Cleusa Valério Gabardo; Ricardo A. Sá (Org.). Curitiba: W&A Editores, 2016. p. 109-134.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli. **Projeto popular e escolas do campo**. Por uma educação do campo, nº 3, Brasília-DF, 2000.

CALDART, Salete Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Roseli Salete Caldart (Organizadores.). Por uma Educação do Campo nº 4. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina, Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus. Por uma Educação do Campo nº 5. Brasília: 2004.

CALDART, Roseli. Sobre educação do Campo. In: **Educação do campo** – Campo – Políticas Públicas – educação. Clarice Aparecida dos Santos (Organizadora.). Por uma educação do campo, nº 7, Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, Mônica Castagna, MARTINS, M. F. A. **Coleção Caminhos as Educação do Campo**. Belo-Horizonte: Autêntica, 2018 (no prelo).

CARDOSO JÚNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na Educação do Campo**: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. 148f.

CARITÁ, Ana Luzia Nunes; RODRIGUES, Lilian Maia. Espaços de aprendizagem: desafios e descobertas nas unidades escolares do campo em Santa Catarina. In: D' AGOSTINI, Adriana. **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Adriana D' Agostini (org.). Florianópolis: Insular, 2014.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

CHAGAS, Rosilda Ribeiro; PASUCH, Jaqueline. Práticas pedagógicas na alfabetização de uma turma multisseriada no campo. **Revista Eventos Pedagógicos - REP's**. v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1577-1603, ago./dez. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436 out./dez.2018.

CORRENT, Nikolas. História e o simbolismo das Pêssankas e a permanência da cultura ucraniana em Prudentópolis/PR. **Revista café com Sociologia**. v. 4, n.1. jan.-abr, 2015.

CORREIA, Edisa Assunção; ARAÚJO, Maria Ludetana. **As classes multisseriadas da comunidade de Bom Jesus, na zona Rural do município de Anapu - PA: os grandes desafios.** VII Encontro Nacional das licenciaturas – VII ENALIC. ISSN 2526-3234. V. 1, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. Ed. 9º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção.** Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. 250f.

COSTA, Rosimar da Silva Soares. **Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registros sobre práticas.** Dissertação. 2015. 118f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

COSTA, Lourenço Resende da. **Manifestações de poder e identidade em torno da Língua Ucraniana em Prudentópolis.** 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual do centro-oeste. Irati, 2013.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BONINI, Adair. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes / Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Márcia Adriana Dias Kraemer (Organizadoras).** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

D' AGOSTINI, Adriana. A educação do campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: D' AGOSTINI, Adriana. **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas.** Adriana D'Agostini (Org.). – Florianópolis: Insular, 2014. p. 17-32.

D'ÁVILA, Fernanda; FACHIN, Gleisy, R. B. O lúdico literário nas bibliotecas escolares. In: BLATTMANN, Ursula; VIANNA, Willian Barbosa. **Inovação em escolas com bibliotecas.** Florianópolis: Dois por Quatro, 2016.

DINIZ, Marjore Lopes Guimarães Loureiro. **Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas.** 2014. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

DAL PISOL, Eliane; KLOSZ, Joanice Karmen; BELÓ, Maria Alice; ULIACH, Silvana; HULHAK, Tereza. A escola da Terra em Prudentópolis: vivências, propostas, desafios. In: **Formação continuada de educadores da educação básica na região Centro-Sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores).** Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 203-234.

DOLWITSCH, Júlia Bolssoni. **Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada.** 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

DRUZIAN Franciele; MEURER, Ane Carine. Escola do campo multisseriada: experiência docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2, p. 129-146, maio./ago. 2013.

DUARTE, Cláudia Glavan; TASCHETTO, Leônidas Roberto. A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional. In: D’ AGOSTINI, Adriana. **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Adriana D’ Agostini (organizadora.). Florianópolis: Insular, 2014. p. 33-48.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Eduardo Maciel. **Manuais didáticos e leitura: história, sujeitos-atores e análise das práticas desenvolvidas pelas professoras de língua portuguesa da escola itinerante Vagner Lopes**. 2018. 120 f. Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; BUFREM, Leilah Santiago. Sujeitos, escolas do campo e condições de leitura: um tema em pauta e contribuições para o debate. In: **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas** / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 09-20.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (Organizador). 4. ed. São paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: **O texto na sala de aula**. João Wanderley Geraldi (Organizador). 4. ed. São Paulo: Ática, 2006a. p. 88-102.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GEHRKE, Marcos; WINCHUAR, Marcio José de Lima. Práticas de leitura e escrita e a formação de educadores da Escola da Terra: da escolarização à prática social. In: **Formação continuada de educadores da educação básica na região Centro-Sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra** / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores). Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 151-170.

GEHRKE, Marcos; BUFREM, Leilah Santiago. Biblioteca da escola do campo: políticas públicas e produção de acervos. In: **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas** / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 98-147.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. In: **Escola de direito: reinventando a escola multiseriada** / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUIL, Chico; FERNANDER, Josué Corrêa; FARAH, Audrey. **Prudentópolis 100 anos**. Editora Artheiros: Prudentópolis, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreg. Referências teórico-práticas para a formação dos educadores do campo que atuam nas escolas multiseriadas: educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais. In: HAGE, Salomão Antônio Mufarej; SILVA, Helen Socorro de Araújo; ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha de; FONSECA, Joel Dias da (Organizadores.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreg. Prefácio. In: **Formação continuada de educadores da educação básica na região centro-sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra** / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores). Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 15-18.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreg. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreg. Por uma escola do campo: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarreg. GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multiseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Grafica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAMMEL, Ana Cristina; GEHRKE, Marcos; VERDÉRIO, Alex. **Formação continuada de educadores da educação básica na região centro-sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra** / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores). Tubarão: Ed. Copiart, 2016.

HAURESKO, Cecília; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas; GOMES, Emerson de Souza. A relação entre a paisagem e o território ucraino-brasileiro no município de Prudentópolis, Paraná. **Ambiência**, v.12 n.4 p. 955 - 1014 Set./Dez. 2016.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico município de Prudentópolis**. Curitiba: Ipardes, 2019.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli. Educação do Campo: Identidade e políticas públicas. **Por uma educação do campo**, v. 4, Brasília-DF, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, Maria das Dores Félix. **Práticas de leitura na escola: bases para (de) formação do sujeito leitor**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

LOCKS, Geraldo Augusto; PACHECO, Simoni Rafaeli. **A educação do campo e as escolas multisseriadas em Lages-SC**: uma conquista, muitos desafios. 1. Ed. – Curitiba: CRV, 2015.

LUVISA, Mônica Trindade. **Políticas e Práticas de leitura**: um estudo nas Escolas Multisseriadas do Campo no território da Cantuquiriguaçu - Paraná. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

LUZ, Lucimara Aparecida. Prática pedagógica em escola multisseriada: olhares da professora. In: **Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico / Maria Antônia de Souza** (Org.). Curitiba: UTP, 2018. p. 337-370.

MASCARENHAS, Thays Macedo. **As práticas de leitura e escrita em uma escola do campo**: uma experiência da Fazenda Escoval. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural). Universidade Estadual da Bahia. Alagoinhas, 2011. 137f.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeo Gomes, Maria Cecília Minayo (org.) 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Ilcéia de Sousa. O ensino de leitura nas classes de multianos de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Cametá-PA. In: Educação e Desenvolvimento Regional: desafios e perspectivas / Organizado por Cezar Luís Seibt, José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson do Socorro Rodrigues. Cametá: CUNTINS, 2011.

OLIVEIRA, Daniela Carla de. **Práticas de leitura nas escolas itinerantes do Paraná**. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, Daniela Carla de; BUFREM, Leilah Santiago. Concepções e práticas de leitura nas Escolas do Campo, no Paraná. In: **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas** / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p.

OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de. **Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo**. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR. 2015.

OLIVEIRA, Dircéia Antunes de. **Os faxinais do município de Prudentópolis-Pr: potencialidades e perspectivas para o turismo rural**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria). Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Balneário Camboriu, 2008, 200f.

ORRICO, Nanci Rodrigues. **Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2016. 181f.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais – Língua Portuguesa**. Ângela Mari Gusso [et al.] / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba-PR, 2010.

PARENTE, Cláudia Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio Aval. Pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PIANOVSKI, Regina Bonat. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2017. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: 2017.

PIANOVSKI, Regina Bonat. Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. In: **Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico** / Maria Antônia de Souza (Org.). Curitiba: UTP, 2018. p. 317-336.

PIANOVSKI, Regina Bonat; OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de. As classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo. In: **Educação do Campo: territórios, escolas, políticas e práticas educacionais** / Maria Antônia de Souza e Geyso Dongley Germinari (Orgs.). Curitiba: Editora da UFPR, 2017. p. 171-187.

PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. 206f. Dissertação (Mestrado profissional em educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2019.

PRUDENTÓPOLIS. Lei 1920 de outubro de 2011. **Institui o Novo Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Pessoal do Quadro do Magistério Público Municipal e determina outras providências**. Disponível em:

[http://l2fsistemasweb.com.br/prudentopolis.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-1920-2011---Plano-Cargos-Magisterio_\(789\).pdf](http://l2fsistemasweb.com.br/prudentopolis.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/Lei-1920-2011---Plano-Cargos-Magisterio_(789).pdf) Acesso em dezembro de 2019.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. **A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

ROSA, Ana Cristina Silva. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, Ano 11, n. 18, p. 222-237, jul-dez. 2008.

ROSA, Vanessa Makohin Costa. **Políticas linguísticas e multilinguismo em uma escola do interior do Paraná**. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.

SÁ, Carolina Figueiredo Rodrigues; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016.

SANTI, Lucila Gavioli. **Memórias autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura**. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Formação de professores e condições de trabalho em classes multisseriadas**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** / Maria Isabel Antunes-Rocha, Salomão Mufarrej Hage (Organizadores). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Escola do Campo – espaço de disputa e contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 448 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2013.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. As cartilhas do agronegócio nas Escolas do Campo: a pedagogia do capital. In: **Leituras, escola do campo e textos**: propostas

e práticas / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p.

SENIUK, Talita; SKRAVONSKI, Maria Inês Antônio. Imigração ucraniana e colonização em Prudentópolis (1895-1945). **Revista Ateliê de História**. UEPG, 2, 81-90, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. Ed. Campinas SP: Papirus, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Elementos da Pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da Leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura em curso**: trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2008a.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: FREIRE, Fernanda M. P. **A leitura nos oceanos da internet** / Fernanda Freire, Rubens Queiroz de Almeida, Sérgio Ferreira do Amaral; Ezequiel Theodoro da Silva (coord.). 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 13-16.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Críticidade e Leitura**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Janaine Zdebski; HAMMEL, Ana Cristina; BORSATO, Michele. Escolas multisseriadas e escolas itinerantes do Paraná: o direito e a resistência. In: **Formação continuada de educadores da educação básica na região centro-sul do Paraná: a experiência do Programa Escola da Terra** / Ana Cristina Hammel, Marcos Gerhke, Alex Verdério (Organizadores). Tubarão: Ed. Copiart, 2016. p. 21-70.

SILVA, Águida Nayara da. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora**. 2019.190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SIMÕES, Willian. **Territorialidade da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização dos territórios de vida e os desafios da construção de um bem viver. Tese. (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SOARES, Vera Lúcia da Silva. Sacola Viajante: a leitura em movimento. **Saberes Docentes em Ação**. Ano 1, v. 1, nº 1, novembro de 2015.

SOUZA, Maria Antônia. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (Organizadores). **Documentação, memória e história da Educação no Brasil: diálogos sobre política de educação e diversidade**. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Diretrizes da educação do Campo e desafios para o letramento. In: **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas** / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 23-58.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VERDÉRIO, Alex; HAMMEL, Ana Cristina; GEHRKE, Marcos. **Formação continuada de professores das escolas multisseriadas e itinerantes do Paraná: práticas pedagógicas, história e realidade das escolas do campo** / Alex Verdério, Ana Cristina Hammel e Marcos Gehrke (Organizadores). Tubarão: Copiart, 2018.

VIEIRA, Edilaine Aparecida; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Educação do Campo e livros didáticos: provocações para a(s) leitura (s) de documentos oficiais. In: **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas** / Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Leilah Santiago Bufrem e Marcos Gehrke (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 149-192.

ZAZULA, Marielle. **Descendentes de Ucrânicos em Prudentópolis (PR): Memórias dos processos sociais de educação**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, PUC-PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22786_9244.pdf Acesso em 19 de abril de 2019.

WINCHUAR, Marcio José De Lima; BUFREM, Leilah Santiago. **Leitura e escrita em escolas/classes multisseriadas de Prudentópolis-PR: contribuições do programa escola da terra**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60927>>. Acesso em: 25/08/2020 19:36

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BUFREM, Leilah Santiago. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 81, 2020.

8 Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Marcio José de Lima Winchuar, doutorando em Educação, pelo Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, e Leilah Santiago Bufrem, professora orientadora e docente do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando o senhor (a), professor(a) de escolas multisseriadas do município de Prudentópolis-PR, a participar de um estudo intitulado Práticas de leitura no contexto das escolas multisseriadas do município de Prudentópolis-PR.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar como as práticas de leitura ocorridas no interior das escolas multisseriadas do campo, no município de Prudentópolis-PR, são afetadas pela multisseriação, pela cultura e por questões socioeconômicas presentes na comunidade em que a escola está inserida.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário e/ou participar de uma entrevista acerca das práticas de leitura em escolas multisseriadas. Além disso, autorizar a observação do pesquisador em uma de suas aulas.

c) Para tanto, o pesquisador irá até a escola ou lugar de sua preferência para o preenchimento de um questionário semiestruturado e/ou a realização de uma entrevista, o que levará aproximadamente 20 minutos para o preenchimento do questionário e 30 minutos para a realização da entrevista. A observação tem a duração que varia entre 1h e 4h.

d) É possível que o senhor (a) experimente algum desconforto, principalmente, relacionado a constrangimentos ao responder algumas das questões.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem estar relacionados ao constrangimento diante de algumas perguntas, entretanto, na tentativa de minimizá-los, o senhor (a) não é obrigado (a) a responder questões que não se sentir a vontade.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa relacionam-se a um conhecimento mais aprofundado acerca das práticas de leitura em escolas multisseriadas da região, tanto por parte da população de forma geral quanto por parte dos professores, os quais poderão refletir acerca de suas práticas. Além disso, a pesquisa trará à comunidade acadêmica novos dados produzidos na região e que ainda são desconhecidos, principalmente, relacionados à leitura em escolas do campo.

g) Os pesquisadores Leilah Santiago Bufrem e Marcio José de Lima Winchuar, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na sala de orientação da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, situada na Rua General Carneiro, 460, sala 104, 1º andar, Edifício D. Pedro I, Centro – Curitiba-PR, nas segundas-feiras, das 9 horas às 12 horas. Telefone: (41) 3360-5117 ou (41) 3222-2445. E-mail: mwinchuar@gmail.com (Marcio) e santiagobufrem@gmail.com (Leilah), para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2705134
na data de 11/06/2013

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br
- telefone (041) 3360-7259

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas somente pelos pesquisadores Marcio José de Lima Winchuar e Leilah Santiago Bufrem. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – questionários, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 4 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, caso houver, como transporte, por exemplo, não são de sua responsabilidade e o senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Prudentópolis, ____ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 705134
na data de 11/06/2019 gsk

9 Apêndice 1 - Questionário semiestruturado

Prezados professores e professoras

Sou Marcio José de Lima Winchuar, doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). A investigação pretendida, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Prudentópolis-PR, tem o objetivo de analisar como as práticas de leitura ocorridas no interior das escolas multisseriadas do campo são afetadas pela multisseriação, pela cultura e por questões socioeconômicas presentes na comunidade. Para desenvolver a pesquisa, convido você, professor de escola multisseriada, a responder às questões abaixo indicadas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, sob o parecer número 2.705.134, de 11 de junho de 2018, com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo. Nesse âmbito, enfatizo que todos os cuidados éticos serão tomados e você **NÃO** será identificado na pesquisa. Desde já agradeço por sua colaboração e disponibilidade em responder as questões e contribuir com a construção de uma educação do campo de qualidade.

1. Sexo:	() Masculino () Feminino
2. Idade:	() menos de 20 anos () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () acima de 50 anos
3. Escolaridade:	() Licenciatura curta () Licenciatura em Pedagogia () Licenciatura em outra área. Qual? _____ () Curso de formação de docentes em nível médio – Magistério; () Outro _____
4. pós-graduação	() Sim. Qual? _____ () Não
5. Tempo na escola:	() de 1 a 3 anos () de 4 a 10 anos () mais de 11 a 20 anos () mais de 21 anos
6. Vínculo de trabalho	() Professor concursado () Contrato temporário () Estágio
7. Residência	() campo () cidade
8. Marque com um X os estudantes que a escola atende:	() Indígenas () Quilombolas () Agricultores familiares () Agricultores Sem Terra () Reassentados de Barragens () Ribeirinhos () Ilhéus

- | |
|--|
| <input type="checkbox"/> Faxinalenses
<input type="checkbox"/> Camponeses beneficiados da reforma Agrária
<input type="checkbox"/> Outros. Qual? |
|--|

1. Qual foi o seu primeiro contato com as escolas multisseriadas?

- ☐ Quando aluno(a) estudei em escolas multisseriadas;
☐ Tive disciplina e/ou conteúdo específico na graduação;
☐ Meu primeiro contato se deu quando comecei a trabalhar;
☐ Outra opção

2. Descreva como se dá sua rotina na escola. Se possível, desde a chegada na escola até a saída, demonstrando as atividades gerais que desenvolve.

3. Marque com um X em todas as etapas/anos que atende em sua sala de aula.

- ☐ Educação infantil – quatro a cinco anos ☐ Primeiro ano ☐ Segundo ano ☐ Terceiro ano ☐ Quarto ano ☐ Quinto ano

4. Em sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens oferecidas por uma escola com organização multisseriada?

5. Você teve formação específica para o trabalho desenvolvido em escolas multisseriadas?

- ☐ Tive disciplina e/ou participei de projetos que envolviam a multisseriação durante o curso de graduação;
☐ Tive formação continuada fornecida pela secretaria municipal de educação, especificamente, para professores de escolas multisseriadas;
☐ Aperfeiçoei minha prática a partir do conhecimento da rotina das escolas, já que também fui aluno (a) em escolas multisseriadas;
☐ Participei de projetos específicos voltados a multisseriação.

Qual? _____

() Outro _____

6. A cultura local está presente nas práticas escolares?

() Não

Sim. De que forma?

() Por meio da Língua Ucraniana presente nas interações;

() Por meio de comemorações específicas da comunidade. Quais?

() Por meio de músicas e brincadeiras. Quais?

() Por meio de contações de histórias. Quais?

() Outras formas . Descreva:

7. Para você, o que é leitura?

8. Descreva os encaminhamentos que realiza antes, durante e após a realização de uma prática de leitura.

9. Como desenvolve as práticas de leitura com os alunos em turma multisseriada? Considere a que realiza com mais frequência.

() Leituras individuais em que os educandos são identificados por série/ano ou idade;

() Leituras coletivas em que os educandos são divididos por série/ano ou idade;

() Leituras coletivas com grupo de educandos de diversas idades;

() Outras formas de organização

10. Sua escola possui biblioteca? () Sim () Não

O acervo para leitura na escola é composto por:

() Revistas () Livros de literatura () Livros Didáticos () Jornal

() Enciclopédias () Dicionários () Gibis () Recursos audiovisuais () Outros.

Quais?

O acervo é compatível com o número de alunos e com as necessidades da educação infantil e anos iniciais? Justifique!

11. Você utiliza o livro didático para a realização de práticas de leitura em sala de aula? () Sim () Não.

12. Em sua opinião, quais são os aspectos positivos e negativos com relação ao uso do livro didático e às práticas de leitura no contexto das escolas multisseriadas do campo?

13. Como é realizada a escolha das obras/gêneros a serem lidos pelos estudantes?

() Cada aluno escolhe o que deseja ler;

() Escolho a partir da série/ano que cada estudante está matriculado;

() Outra forma. Descreva:

14. Marque um X nos gêneros mais lidos em suas práticas de leitura em sala de aula:

() Contos () Fábulas () Charges () Histórias em quadrinhos () Lendas
 () E-mail () Cartas () Bilhetes () Parlendas () Músicas () Causos () Tirinhas
 () Rótulos () Receitas () Anúncios () Reportagem () Notícias ()
 Panfletos () Crônicas () Poemas () Verbetes () Resumos () Resenhas
 () Relatos de experiências () Diários () Convite () Cartão Postal () Outros:

15. Sobre os gêneros citados acima, geralmente são lidos:

() Por meio do livro didático () Em seu suporte original () Por meio de fotocópias feitas pelo professor () Outras formas:

16. Como são definidas as temáticas relacionadas a leitura em sala de aula?

A partir de um acontecimento e/ou datas comemorativas universais

() Dia do índio () Dia da árvore () Dia do trabalho () Dia das mães ()
 Páscoa () Natal () Dia da água () Outros

A partir de acontecimentos e/ou comemorações locais

() Padroeiro patrono da cidade () Data de fundação da comunidade e/ou escola () Data comemorativa referente a cultura local. Qual?

() Outro

17. Desenvolve atividades acerca das leituras realizadas?

() Não () Sim. Como ocorre?

19. Há um projeto específico de leitura na escola? () Não () Sim. Descreva-o?

20. Quantos dias da semana você desenvolve atividades específicas de leitura?

21. A multisseriação interfere nas práticas de leitura desenvolvidas por você em sala de aula? Se sim, de maneira positiva ou negativa? Explique!

22. Você encontra dificuldades para desenvolver práticas de leitura com estudantes de turmas/escolas multisseriadas? Quais?

23. Há relação entre as práticas de leitura desenvolvidas na escola com a cultura local ucraniana e/ou polonesa e/ou outra demarcada nesse espaço? Como isso ocorre?

24. Há um local específico para realizar as práticas de leitura? Qual?

25. Ocorre a participação da comunidade, sobretudo, dos pais nas práticas de leitura? () Não () Sim. De que forma?

26. Anotações gerais:

10 Apêndice 2 - Roteiro para entrevista com professores

DADOS PESSOAIS	
NOME:	IDADE:
ESCOLARIDADE:	TEMPO NA ESCOLA:
TIPO DE VÍNCULO:	PÚBLICO QUE A ESCOLA ATENDE:
ETAPAS/SÉRIES QUE ATENDE:	
ESCOLA MULTISSERIADA: ASPECTOS GERAIS	
1. Fale um pouco sobre você e sua relação com a escola Multisseriada: como conheceu a escola; o que te trouxe até aqui.	
2. Descreva sua rotina na escola. Se possível, desde a chegada à escola até a saída, demonstrando as diversas atividades que desenvolve.	
3. Você poderia relatar ou apresentar as dificuldades que encontra durante sua atuação na escola multisseriada?	
PRÁTICAS DE LEITURA E MULTISSERIAÇÃO	
1. O que você entende por prática de leitura?	
2. Descreva como realiza as práticas de leitura na escola, desde a escolha de livros/gêneros até a finalização da prática.	
3. Você percebe resultados satisfatórios a partir das práticas que desenvolve? Como isso se mostra em cada ano/série/etapa?	
4. Em sua opinião, a multisseriação afeta ou interfere nas práticas de leitura na escola? De que forma?	
5. Das práticas de leitura que realizada na escola, quais são as potencialidades e contribuições? E quais são os limites?	
6. Para você, qual a importância das práticas de leitura na escola, sobretudo, para estudantes de escolas multisseriadas do campo?	
PRÁTICAS DE LEITURA E ASPECTOS CULTURAIS	
1. Há relações das práticas de leitura realizadas na escola com a cultura na comunidade?	
2. Há relações entre as práticas de leitura realizadas em sala de aula e as comemorações nacionais e locais presentes na comunidade?	
3. A comunidade participa das práticas de leitura que realiza? Como se dá essa participação?	
4. Em sua opinião, cultura local afeta/interfere nas práticas de leitura na escola? De que forma?	
PRÁTICAS DE LEITURA E ASPECTOS DE ORDEM ECONÔMICA POLÍTICA E SOCIAL	
1. Quais materiais didáticos você utiliza na realização das práticas de leitura? A escola possui materiais didáticos adequados para a realização das práticas de	

leitura em sala de aula?
2. Sua escola conta com espaços adequados para a realização das práticas de leitura?
3. Sua escola possui biblioteca? Isso influencia nas práticas de leitura desenvolvidas? Como?
4. As práticas de leitura que realiza têm relação com as práticas sociais presentes na comunidade? Há incentivo para a realização de práticas de leitura em outros contextos além do escolar? Quais?
5. Questões de ordem social e econômica (poder aquisitivo das famílias e a situação da escola) presentes no contexto escolar e da comunidade influenciam em suas práticas de leitura? De que forma?

11 Apêndice 3 – Roteiro de observação das condições de produção de leitura das escolas

OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	
Estrutura geral da escola:	Descrição do número de salas; banheiros; saguão; cozinha; banheiros; biblioteca; salas de leitura; pátio escolar; secretaria; entre outros;
Com relação às salas de aula	Descrição das salas: espaço; organização das carteiras e quadro; há materiais de leitura disponibilizados na sala; cartazes, gêneros expostos;
Com relação à biblioteca ou espaço de armazenamento de livro e/ou de práticas de leitura	Descrição do acervo para leitura; espaço para leitura; organização da biblioteca;
Outros espaços identificados:	Descrição do espaço: